

# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Tony Becher

**Las disciplinas y la identidad de los académicos**

Daniel C. Levy

**Formas de gobierno en la educación superior**

Luiz Antônio Cunha

**La difícil construcción de la autonomía**

Adela Coria/Gloria Edelstein

**El pedagogo: un discurso posible**

Estado y universidad

**Opinan: Del Bello, Plastino, Trogliero y Pugliese**

# SUMARIO

■ Presentación. *Pedro Krotsch* 1

## ARTICULOS

- 3 El gobierno de los sistemas de educación superior. *Daniel C. Levy*  
21 Universidad brasileña. La difícil construcción de la autonomía. *Luiz Antônio Cunha*  
29 El pedagogo en la universidad. Un discurso posible. *Adela Coria-Gloria Edelstein*

## ENTREVISTA

■ Relaciones entre el Estado y la universidad. *Juan Carlos Del Bello, Angel Luis Plastino, Sonia Alvarez de Trogliero, Juan Carlos Pugliese* 41

## ENSAYO

56 Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Tony Becher*

## RESEÑAS

- Llamativa actualidad de un viejo texto. *Alfonso Buch* 78  
Evaluación de las universidades: un insumo necesario. *Roberto Follari* 81  
El saber académico y la organización disciplinar: algunos textos. *Carlos A. Prego* 83  
Tendencias actuales de la educación superior. *Marcela Mollis* 85  
Valiosas herramientas analíticas y panorama regional desmenuzado. *A.M. Trombetta* 87  
Inestimable fresco de las peripecias de la ciencia en la Argentina. *Ricardo Sidicaro* 91  
Debate internacional alrededor de uno de los mayores desafíos contemporáneos. *A.N.* 93

## BREVES

- 95 La "extensión universitaria": una raíz dormida de la Reforma. *Dora Barrancos*  
96 A propósito de opiniones sobre la universidad argentina, hoy. *Olga Pisani*

## NOVEDADES

- Datos 98  
Eventos 104  
Informaciones 106  
Becas 106  
Direcciones 108

# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

## Director

Pedro Krotsch

## Comité de Redacción

Manuel Argumedo

María Caldelari

Marcela Mollis

## Consejo Asesor

Alcira Argumedo

Sonia Alvarez de Trogliero

Jorge Balán

Enrique Barés

Daniel ~~Cano~~

Cayetano De Lella

Gloria Edeistein

Roberto Follari

Graciela Frigerio

Gregorio Klimovsky

Emilio F.Mignone

Norma Paviglianitti

Augusto Pérez Lindo

Juan Carlos Portantiero

Adriana Puiggrós

Fernando Storni, S.J.

Emilio Tenti Fanfani

## Colaboradores en el exterior

Carlos Alberto Torres (UCLA, EU)

Daniel Levy (SUNY, EU)

Víctor Manuel Gómez Campo (Colombia)

Luiz Antônio Cunha (UFRJ, Brasil)

## Relaciones Institucionales

Nélida Ugrin

## Administración

Lucas F.Krotsch

## Arte

Viviana Mozzi

## Edición

Oswaldo Pedroso

# presentación

**L**a universidad argentina se halla hoy frente a la misma incertidumbre ante la que se encuentran todas las universidades del mundo. Sin embargo, lo que la distingue y particulariza es el hecho de que este desafío se despliega en un momento en que sus identidades internas apenas comienzan a perfilarse, luego de décadas de intervención estatal. Al mismo tiempo convergen sobre ellas nuevas demandas sociales y el Estado procura construir su propio protagonismo a través de medidas en las que se prefigura un nuevo modelo de relación.

Por otro lado, las nuevas reglas del juego que se construyen lentamente entre la universidad y el Estado a partir de 1989 se desarrollan en un contexto intelectual caracterizado por la fractura de la memoria y, también, por la debilidad de los instrumentos conceptuales disponibles para comprender los problemas de la propia universidad. El discurso y la orientación de los actores revela, así, la necesidad imperiosa de actualizar la reflexión teórica y fundar los juicios en más información empírica. En este sentido la universidad no ha sido aún descubierta en todo aquello que permite referirse a ella

como una organización compleja.

Al igual que en el conjunto de América latina, la universidad en la Argentina se multiplicó institucionalmente a partir de los 60. Se crearon numerosos establecimientos públicos y privados, al tiempo que la matrícula se acrecentaba trastocando el viejo paradigma de universidad vigente durante décadas. La universidad creció en muchos aspectos pero no se desarrolló, no se ampliaron sus comunidades científicas ni se actualizaron las estructuras académicas y curriculares. La universidad argentina no se complejizó: la emergencia del sistema no coincidió, así, con su modernización y actualización. Aun más, no hemos tenido la capacidad de percibir las nuevas condiciones bajo las que se desarrolla la configuración universitaria actual y las modificaciones que de esta se imponen al discurso tradicional.

La universidad latinoamericana fue en sus orígenes una institución transferida. Luego, en su adolescencia, la Reforma la enraizó definitivamente y se habló desde entonces de un modelo latinoamericano, que fue el producto de una saga que motivó y orientó la cultura universitaria local y regional



## presentación

durante décadas. Hoy, los procesos de globalización económica y cultural y la pérdida simultánea de la vieja centralidad local e institucional de la universidad, modifican los modos tradicionales de pensarla al tiempo que obligan a la construcción de un discurso alternativo a la matriz conceptual que hace de la empresa y del mercado el supuesto único de toda racionalidad. El sentido último de la búsqueda milenaria de autonomía universitaria fue la independencia de los poderes económicos, políticos y religiosos, condición a la vez de toda interacción fecunda con su entorno. La universidad y en particular la universidad pública pretendió y se propone aún hoy ser el lugar del pensamiento crítico y de la densidad que confiere el

aventurarse en el horizonte del largo plazo.

La defensa de estos valores no pueden ser dejados en manos de una construcción intelectual azarosa. Recuperar la memoria, incorporarse al debate contemporáneo y reconocer los procesos mediante los que se producen y reproducen las instituciones son algunas de las precondiciones para afrontar los grandes retos del presente y los aún inciertos desafíos del futuro. Esta revista pretende contribuir a estimular el pensamiento y la reflexión universitaria a través de la investigación de todas aquellas problemáticas que atañen a la universidad. La creación de espacios de investigación que tengan por objeto la universidad es ya una necesidad imposte-

gable en el país. Es un requerimiento del conjunto de instituciones que conforman el sistema y PENSAMIENTO UNIVERSITARIO pretende ser un instrumento y un estímulo para esta tarea.

No nos proponemos consagrar alternativas sino construir espacios para una reflexión independiente y comprometida con la necesidad de preservar los espacios públicos que la hagan posible, a la vez que provea los instrumentos para una más eficaz defensa de los mismos. De la suma de acciones en esta dirección surgirán posibilidades concretas de recuperar la vitalidad cultural, científica y educativa que la educación y en especial nuestras universidades tuvieron alguna vez.

PEDRO KROTSCH

Este artículo, con el título “El gobierno de los sistemas de educación superior: alternativas a la coordinación central”, fue publicado originalmente por FLACSO/Chile en el libro *Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas*, en el que también se incluyen trabajos de otros autores.

# El gobierno de los sistemas de educación superior\*

Daniel C. Levy\*\*



Este ensayo acerca del gobierno de la educación superior explora el tema de una coordinación del sistema sin hacer uso de mecanis-

mos pesados de autoridad central. El tema se contrapone a la corriente central de pensamiento acerca de la coordinación. Si bien en el estudio de los Sistemas de

\* Traducción del inglés de Hernán Courard.

\*\* Cientista Político, Professor de la State University of New York, Albany.

Educación Superior (SES), la mayoría de los observadores están dispuestos a otorgarle un lugar a conceptos tales como pluralismo, autonomía, voluntarismo, e incluso mercado, desde el momento en que vuelcan la mirada a la necesidad de coordinación -y la mayoría de los observadores latinoamericanos ven la necesidad de aumentarla significativamente- la conciben de una manera que va en contra del significado de estos conceptos. La concepción predominante supone generalmente la existencia de una instancia central compuesta por coordinadores y personal dedicado a materializar la coordinación a través de acciones concretas, a la vez que le otorga un lugar preponderante a los reglamentos, autorizaciones, restricciones, etc. Supone la combinación entre el mandato de acciones comunes y la asignación explícita de tareas, e incluso medios, a determinadas partes del sistema; es decir, una combinación entre estandarización y diversidad planificada. En suma, la concepción predominante de la coordinación está basada en un concepto de toma de decisiones de tipo centralizado. La llamaré Coordinación de Gobierno Centralizada (CGC).

EN SUMA, LA CONCEPCIÓN PREDOMINANTE DE LA COORDINACIÓN ESTÁ BASADA EN UN CONCEPTO DE TOMA DE DECISIONES DE TIPO CENTRALIZADO. LA LLAMARÉ COORDINACIÓN DE GOBIERNO CENTRALIZADA (CGC).

Al minimizar tal acercamiento al problema de la coordinación, estoy adoptando una perspectiva no ortodoxa acerca del gobierno de los SES. Alternativamente, podría haber definido el gobierno

como control activo, y desde ahí proceder a elaborar como éste se manifiesta. En la medida que mi análisis se halla a nivel del sistema, podría concentrarme principalmente en cómo deben coordinarse sus distintas partes, y cómo planificar centralmente. Pero prefiero no ver los SES como sistemas gobernados en forma centralizada. Un factor central es la visión que uno tiene de la coordinación, porque una justificación primordial del gobierno central es promover la coordinación tal como ésta se define convencionalmente. De modo que, hasta cierto punto, estoy escribiendo un ensayo sobre el gobierno restando

énfasis al gobierno en sí mismo. En vez de ello, creo que los sistemas pueden ser adecuadamente "governados" sin un gobierno central muy activo. Creo que se puede lograr la "coordinación" sistémica con un gobierno central mínimo -si uno concibe la coordinación en términos de relaciones adecuadas que involucran interacciones por medio de las cuales el comportamiento y el destino de las partes individuales se halla afectado de manera significativa por las acciones de las otras partes-

Este tipo de coordinación típicamente implica la existencia de un grado de cooperación, e incluso de acción común y armonía, pero: a) éstas se producen preferentemente de manera voluntaria, principalmente a nivel del

subsistema y b) este tipo de coordinación comporta también un alto grado de competencia y permite un alto grado de autonomía a las diferentes partes del subsistema para encontrar espacios donde sus roles se hallan definidos más por interacciones con su propio grupo de actores extrasistémicos, que por un poder sistémico general.

Aceptar la posibilidad de esta visión alternativa de la coordinación -y con ello la consecuencia de un gobierno central limitado- no implica necesariamente aceptar su conveniencia. En este ensayo pretendo sostener la conveniencia de este tipo de coordinación impulsado por razones generales que enunciaré a continuación, y que desarrollaré en las secciones siguientes. Aun si mi perspectiva es en definitiva rechazada por los lectores, consideraré mi ensayo como una contribución para que ésta sea seriamente considerada y aceptada como legítima. De hecho, no veo estas cuestiones en términos de sí o no. Creo más bien que nuestras perspectivas deberían afectar en términos de grado a las políticas reales. Lo que pretendo realmente no es la ausencia de CGC, sino más bien que su rol, su espacio, que la fe puesta en ella, sean más limitados que lo que el pensamiento convencional sobre la coordinación y el gobierno le suelen otorgar; intento que los problemas que surgen de este tipo de coordinación y gobierno sean considerados más profundamente, y a la vez favorecer una mayor apreciación, así como un rol más importante, a otras vías de coordinación alternativas.

¿Cuál es el argumento general en que se apoya la conveniencia de adoptar esta perspectiva alter-

nativa de la coordinación? Puesto que éste no es un *paper* teórico, aquí solamente enunciaré estos argumentos, sin entrar a desarrollarlos.

Si bien los partidarios de la CGC suelen reconocer dificultades para lograr todo lo que se han propues-

to, generalmente atribuyen estas dificultades a la irracionalidad o al egoísmo entre las diferentes unidades del sistema, lo que impediría el desarrollo activo del interés público. Me im-

presiona, sin embargo, la manera en que son negadas un conjunto de cuestiones que conciernen a la CGC, y que son ampliamente consideradas en la literatura teórica de la toma de decisiones, del comportamiento organizacional y de la economía política, y que encuentran apoyo en los análisis de la educación superior. Estos incluyen:

1) La búsqueda formal de acuerdos es un proceso tedioso, frecuentemente frustrado. El proceso mismo de la búsqueda suele paralizar la acción, en la medida que no se alcanzan acuerdos. En otras ocasiones, la búsqueda convierte diferencias fundamentales en tensiones, o convierte tensiones ocultas en conflictos abiertos y dolorosos.

2) Debido a que el consenso es poco probable, la CGC involucra un grado significativo de coerción. Este punto no se limita a los sistemas políticos autoritarios. Incluso en las democracias, este tipo de acción suele significar que los

individuos y las instituciones son forzados a hacer cosas en contra de su voluntad. No se trata que esto no sea democrático -puesto que en algún grado ello es esencial en cualquier funcionamiento democrático-, pero puede ser limitado poniendo límites a la ac-

ción central.

3) La CGC tiende a ahogar la capacidad de respuesta, la innovación, la diversidad y la iniciativa. Ciertas unidades emprendedoras (un decano vigoroso por

aquí, un investigador inteligente por allá) encuentran formas de escapar a las fórmulas establecidas. Pero para otros esto no es posible, e incluso aquellos que lo logran suelen pagar un precio por ello. Si bien cierta diversidad puede ser planeada, los sistemas más diversos (ciertamente este es el caso de los SES) son generalmente aquellos que han minimizado la CGC.

En vez de continuar presentando mi caso en forma negativa, voy ahora a describir someramente los argumentos teóricos generales que se hacen en favor de una menor CGC, es decir, en favor de aquellos sistemas donde el gobierno está limitado y descentralizado, donde la coordinación se realiza a través de múltiples rutas, distintas a la autoridad política central.

1) La libertad se maximiza en la medida que las unidades individuales pueden escoger su propio curso. El corolario básico que se desprende de ello para los SES, es la autonomía institucional. No obstante, esto de por sí no garantiza un gobierno democrático en el interior de las instituciones autónomas. En cambio, la formulación básica es *elección* antes que *voz*. Es decir, actores como los estudiantes o los profesores pueden elegir entre unidades diferenciadas a pesar de que luego pueden no tener la posibilidad de cambiar el perfil de esas unidades. Creo que un sistema tal de "jerarquías consensuales" es consistente con la democracia.

2) Se fortalece la posibilidad de *accountability*.<sup>1</sup> Mientras por sí mismo el sistema difícilmente persigue un interés central definido públicamente, sus unidades individuales sí se hallan ligadas a públicos diversos. Incluso si las unidades individuales típicamente responden a sólo una pequeña parte de los intereses societales (ideológicos, económicos, etc.), el sistema -en tanto pluralidad de unidades diversas- responde a una extensa proporción de ellos. Más aun, en gran medida las unidades pueden responder mejor a su propia comunidad o grupo de intereses, debido a que no necesitan responder a otros, o a las demandas conflictivas provenientes de otros segmentos de la sociedad. En otras palabras, las unidades son responsables ante comunidades pequeñas de intereses, pero de una manera profunda, mientras el sistema es responsable en tér-

<sup>1</sup> Término clave en la discusión política anglosajona, no tiene un equivalente inequívoco en castellano. En un sentido restringido se traduce como "dar cuenta de actos al público". En general alude a la mayor o menor capacidad de instituciones en las que hay depositados recursos o confianza pública de responder a su "afuera" no sólo en términos de "dar cuenta" sino de ser "responsables" en su funcionamiento con respecto a determinadas demandas o públicos.

minos amplios de responder a las demandas de una sociedad compleja.

3) Eficiencia. Se trata del argumento político-económico básico del logro de la eficiencia por medio de la competencia. Se estimula la innovación y se minimiza la seguridad vía estandarización. Múltiples "laboratorios de experimentación" incrementan las posibilidades de reforma, a la vez que las buenas ideas suelen ser voluntariamente adoptadas en diversas subunidades.

Por cierto, cada uno de estos argumentos teóricos generales puede generar contraargumentos. Entre ellos: falta de participación intrainstitucional; espacios para prácticas indeseables; reforzamiento de intereses particularistas, en lugar de armonía, así como de la estratificación; respuesta inadecuada a los intereses

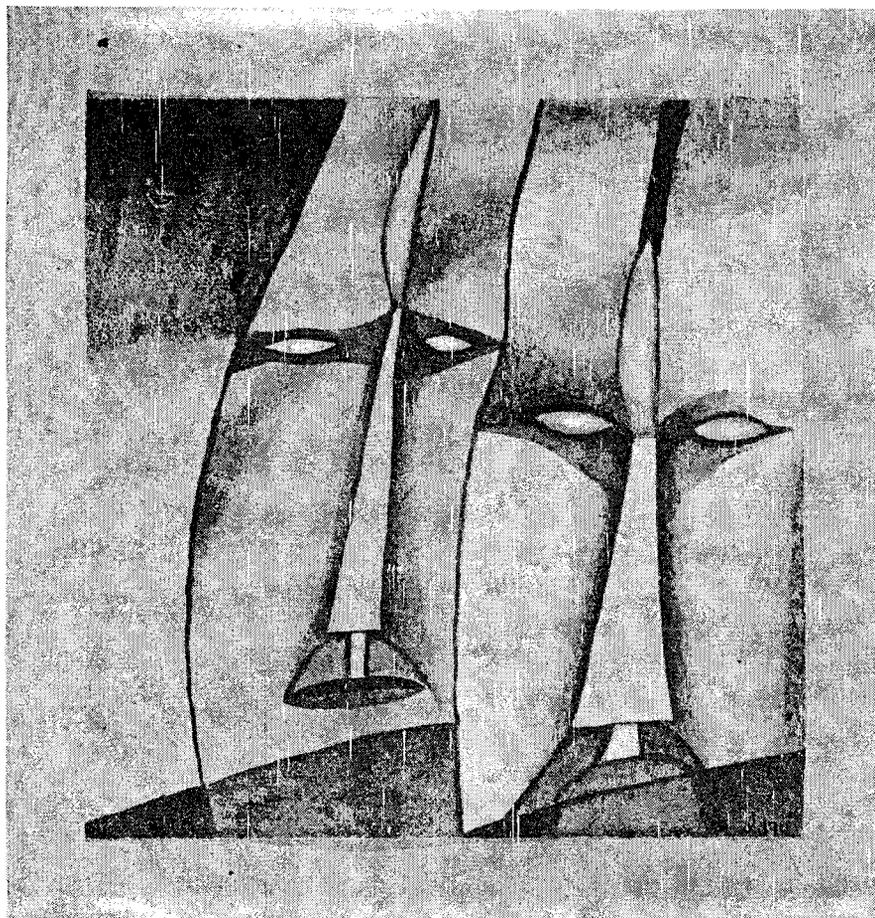
sociales menos privilegiados; desincentivación a los cambios fundamentales; falta de control de calidad y otros elementos asociados con políticas de control de unidades estandarizadas: duplicación innecesaria y medios inadecuados para reproducir buenas ideas a través del SES. Sin embargo, mi ensayo no pretende desarrollar las posibles correlaciones entre los SES y estos puntos generales. Después de todo, este trabajo es sólo un ensayo que resume las conclusiones a que he llegado en trabajos académicos previos. Me doy también cuenta que forma parte de la corriente central del pensamiento político-económico prevaleciente en Estados Unidos, el que a su vez guía implícitamente las políticas sobre educación superior en ese país, aunque esto raramente es explicitado.

Si bien no creo que una deter-

minada perspectiva pueda probarse superior a otra en materias como ésta, creo sí que la evidencia, al menos en educación superior, se ha acumulado en forma desigual. Y ésta tiende a favorecer menos la CGC de lo que la sabiduría convencional acerca de la coordinación podría sugerir, y mucho menos de lo que aquellos confrontados con la tarea de presentar ideas sobre "el gobierno de los SES" normalmente sugieren. Rechazo la idea de que un artículo sobre el gobierno de los SES debiera argumentar en forma natural en favor de la CGC, dejando simplemente que sean otros artículos, sobre temas tales como autonomía, por ejemplo, los que levanten cuestiones que equilibren los trabajos acerca del gobierno de los sistemas.

En cambio, creo que no hay un tópico más apropiado que el gobierno de los sistemas de educación superior para hacer la defensa de una Coordinación de Gobierno Centralizada.

Creo también que el argumento es apropiado para Chile actualmente. Si bien este ensayo no pretende entrar en el ámbito de la estrategia o de la implementación de políticas específicas, asume que Chile se halla abierto a la modificación de prácticas, aprehensivo respecto a innovaciones dramáticas, radicales, inclinado hacia modelos distintos que los basados en el predominio abrumador de los dictados del gobierno central o del mercado, y proclive al cambio que no es mera vuelta a un pasado dorado. Del mismo modo, encuentra las posibilidades para un gobierno y una coordinación moderados y eficientes, fortalecidas por el clima general de pragmatismo. Este se une con una base institucional universitaria



comparativamente sólida sobre la cual construir (en contraste con la situación que confrontan los esfuerzos redemocratizadores en Argentina, Perú y Uruguay). En otras palabras, veo paralelos entre las perspectivas de cambio pragmático en la educación superior, y el cambio más amplio político-económico en el país.

En líneas generales, las secciones siguientes de este *paper* analiza la evidencia acerca de la CGC en los sistemas de educación superior en relación con los siguientes temas: tendencias mundiales de la CGC; autonomía; autoridad centralmente institucionalizada; acreditación; organismos sistémicos de coordinación. Por cierto, el *paper* se cruza con otros temas, en la medida que toca teorías de gobierno que relaciona preguntas concernientes al gobierno intrainstitucional con preguntas de orden sistémico, y que generalmente trata del gobierno en una forma relacionada con la estructura del sistema.

## TENDENCIAS MUNDIALES DE LA COORDINACIÓN DE GOBIERNO CENTRALIZADA

Los años de posguerra, particularmente los 60 y 70, suelen ser vistos como una época de expansión del control central en los SES. Si bien no debemos considerar esta perspectiva de una manera absoluta, es sin embargo claro que ésta ha sido la tendencia dominante. Vale la pena revisar cuáles fueron los factores principales que hicieron surgir esta poderosa creencia en la necesidad de incrementar la CGC.

El factor principal es, ciertamente, el crecimiento. La explo-

sión de la matrícula de que fueron testigos los latinoamericanos en su propia región fue un fenómeno general en las naciones en desarrollo, así como en las más desarrolladas. Unidos a la expansión de la matrícula, se hallan los fuertes incrementos en los presupuestos de la educación superior. Presupuestos financiados en su gran mayoría con dineros del Estado. En términos de políticas de electorados masivos y grandes presupuestos, los gobiernos sintieron que la educación superior se había vuelto demasiado importante como para dejarla librada a su propia suerte. Irónicamente, la baja en el crecimiento de los SES en los años 70 y 80, presionaron también en favor de la CGC, en la medida que la escasez de recursos obliga a un manejo cuidadoso. La política británica bajo Margaret Thatcher es apenas un ejemplo.

El crecimiento no sólo suponía la expansión numérica, sino también la proliferación de instituciones, lo que nuevamente ocurrió en casi todo el mundo. Dicha proliferación contribuyó al fortalecimiento de la CGC, en al menos dos formas básicas. Primero, se quebró la noción de sistema basado en una institución central, ya sea una universidad estatal particularmente prestigiada en alguno de los estados norteamericanos, o una universidad nacional en América latina. Las universidades nacionales solían tener gran autoridad para gobernar a los sis-

LA EXPLOSIÓN DE LA MATRÍCULA DE QUE FUERON TESTIGOS LOS LATINOAMERICANOS EN SU PROPIA REGIÓN FUE UN FENÓMENO GENERAL EN LAS NACIONES EN DESARROLLO, ASÍ COMO EN LAS MÁS DESARROLLADAS.

temas. Tal como ocurría en Chile con la Universidad de Chile, solían tener derecho a supervisar los currícula, los exámenes y los grados. Es verdad que la autoridad formal típicamente excedió los límites de la práctica de supervisión, pero la existencia de una institución central se convierte generalmente en un modelo que

otros tratan de emular. La motivación para dicha emulación decae, sin embargo, en la medida que aumenta la diversidad institucional. Independientemente de cuánto las u-

niversidades estatales mexicanas intenten emular a la Universidad Nacional de México (UNAM), ello será menos válido en el caso de los Institutos Técnicos Regionales. Independientemente de cuánto las universidades británicas creadas en los 60 puedan emular a las universidades más antiguas, ello será menos válido en el caso de los politécnicos. Un segundo factor que concierne a la proliferación es que nuevos tipos de instituciones, que en su mayoría no son universidades, han tenido menos derecho a proclamar la venerada autonomía. El concepto tiene menos validez, menos tradición, y mucho menos poder político en estas instituciones. En otras palabras, las instituciones más nuevas son concebidas más como partes de un sistema que como entidades singulares de prestigio y autosuficientes.

Junto a otros factores vinculados al crecimiento, este cambio

del perfil institucional deslegitimó el tradicional "entendimiento entre caballeros", que había caracterizado muchos sistemas de elite. Las respuestas al gobierno ya no podían ser asumidas por una comunidad de tradiciones y valores, alimentada de contactos informales; ahora debían ser reguladas activamente.

Si bien he enfatizado factores dentro del SES, la motivación para un incremento de la CGC emergió también de factores extrasis-témicos. Uno fue la ideología liberal que floreció en relación a la acción social y gubernamental en el período de posguerra. La idea de que la equidad y el progreso requerían de un rol directivo por parte del gobierno. La educación superior no sería inmune a esta tendencia. Ni iba a dejar de verse afectada por el auge temible de regímenes autoritarios en la mayor parte del mundo no desarrollado, particularmente en América latina durante los años 70.

Abundan los ejemplos acerca del incremento de los esfuerzos de los gobiernos centrales para coordinar los SES en expansión, y los consideraremos en una de las secciones siguientes. Ha sido característico observar un fuerte crecimiento del número de coordinadores, muchos de ellos de dedicación completa, junto a secciones nuevas y especializadas del gobierno,

mientras que las autoridades existentes han expandido en general su alcance. Consecuentemente, nos encontramos con la existencia de múltiples niveles en la coordinación gubernamental, como los consejos regionales y nacionales en Suecia.

Un examen más atento, sin embargo, nos lleva a relativizar la imagen de una coordinación tan poderosamente incrementada. Y esta relativización es pertinente a nuestro tema de la limitación de la CGC. Es verdad que esfuerzos explícitos para una mayor CGC han aumentado notoriamente... pero, ¿están los SES ahora más coordinados que antes?

Si bien no disponemos de una medida que nos permita responder sí o no de una manera definitiva, en términos de nuestro propósito la respuesta sería que los SES no están mucho más coordi-

nados. En parte, la CGC tuvo que crecer sólo para ser capaz de mantener el grado relativo de coordinación que había existido antes en forma más fluida. Es decir, para mantener el grado de coordinación que existía en un sistema más simple y pequeño, puede ser necesario aumentar los esfuerzos para mantener este mismo grado en otro sistema más grande y complejo.

Esto puede ser interpretado razonablemente como un argumen-

to en pro del aumento de la CGC.

En parte, sin embargo, la falta de un aumento claro en la coordinación de los SES tiene que ver con límites básicos de la CGC. La realidad ha sido mucho más compleja que un simple crecimiento lineal en la CGC. Raramente, por ejemplo, se han efectuado planes ambiciosos para coordinar los SES. La retórica, e incluso, los estatutos, han superado ampliamente la implementación. Los partidarios de la CGC culpan predeciblemente a los intereses particulares y las irracionalidades, pero los escépticos de la CGC invocan elementos referidos a cómo la visión de los planificadores va más allá de la realidad. Por mi parte, vería un tema común a virtualmente todos los SES -aumento de la complejidad- como una adecuada justificación de la descentralización y no de la Coordinación de Gobierno Centralizada.

Al mismo tiempo, mientras Latinoamérica y la mayoría del mundo menos desarrollado se unen a los Estados Unidos y Gran Bretaña en la búsqueda de una mayor CGC, los sistemas de educación superior que han ido más allá con la CGC, se han ido dando cuenta cada vez más de los problemas involucrados en sus planteamientos. Francia en 1968, y Suecia en 1977, son tal vez los ejemplos clásicos donde las democracias han visto la necesidad de *disminuir* el atontador control burocrático central. Un cierto retroceso en la fe en la CGC puede incluso encontrarse en los países comunistas, en la medida que la redemocratización ha disminuido el poder de las versiones autoritarias de la CGC en otras partes. Finalmente, me hallo impresionado por un ejemplo que considero ilustrador, dentro de mi propio

HA SIDO CARACTERÍSTICO  
OBSERVAR UN FUERTE CRECIMIENTO  
DEL NÚMERO DE COORDINADORES,  
MUCHOS DE ELLOS DE DEDICACIÓN  
COMPLETA, JUNTO A SECCIONES  
NUEVAS Y ESPECIALIZADAS  
DEL GOBIERNO, MIENTRAS QUE LAS  
AUTORIDADES EXISTENTES  
HAN EXPANDIDO EN GENERAL SU  
ALCANCE.

sistema. De los diferentes estados que forman Estados Unidos, ninguno tiene una tradición de CGC tan fuerte como la que existe en el Estado de Nueva York; sin embargo, en 1986, el sistema universitario del Estado de Nueva York emprendió un gran esfuerzo por disminuir el control gubernamental estatal en favor de una mayor autonomía y flexibilidad a nivel del *campus*.

Pero cualquiera sea la evidencia que tengamos para ponderar la existencia de una disminución de la CGC en sistemas altamente centralizados, en contra de la evidencia contraria de un aumento de la CGC en sistemas históricamente más descentralizados, otra perspectiva podría ser ésta: la continuidad es fuerte. A pesar de todos los cambios, los sistemas tradicionalmente más centralizados continúan siendo muy diferentes de los tradicionalmente más descentralizados. Esto tiene mucho que ver con el peso político-económico de intereses creados, el peso sociológico de nichos organizacionales, el peso antropológico de normas, creencias, costumbres, etc. La reforma de la educación superior es difícil y sus productos son afectados por prácticas preexistentes. (Por supuesto como los chilenos comprenden tan bien como cualquiera, estas generalizaciones pueden ser violadas bajo condiciones extremas).

Adicionalmente, creo que el que podamos percibir la existencia de una continuidad subyacente en frente de los esfuerzos para

aumentar la CGC, tiene relación con el hecho de que la CGC no es sino una ruta posible para realizar la coordinación. Las otras vías están menos en la preocupación nacional, o en los grandes debates acerca de la coordinación del sistema. Pero al ser ignoradas ponen en riesgo una discusión informada sobre el gobierno y la

coordinación. En los SES, estas rutas alternativas incluyen las siguientes seis. Debemos reparar en que al menos las tres primeras permiten la posibilidad de coordinación donde unidades diferentes del sistema hacen diferentes cosas, pero cada una de las seis permite la coordinación donde las unidades del sistema tienden a hacer cosas similares:

1) acuerdos voluntarios, en donde dos o más actores están de acuerdo a partir de su propio interés por coordinar sus acciones, ya sea trabajando conjuntamente en la misma tarea, o dividiendo tareas;

2) ajuste mutuo, donde los actores modifican sus acciones de manera de acomodarse a otros actores, limitando el conflicto, aun si no se establecen acuerdos formales;

3) mercados, donde la competencia entre unidades del sistema fuerza la *accountability*, y tal vez algunos acuerdos voluntarios;

4) pautas profesionales (sea por las profesiones en sí mismas o las disciplinas académicas), donde líderes prestigiosos hacen jugar su reputación para prescribir o proscribir;

5) emulación, donde los actores simplemente reconocen una buena práctica y la siguen, con o sin modificaciones;

6) respuestas comunes a demandas comunes, donde unidades del sistema que están bajo control, están al menos parcialmente obligadas a hacer lo que el "público" espera de ellas.

## AUTONOMIA DENTRO DE LOS SISTEMAS

Cuando se yuxtaponen los conceptos de autonomía y gobierno de los sistemas, el debate suele tornarse inconsistente, confuso o acalorado. Voy a argumentar que se gana cierta claridad cuando definimos la autonomía en forma simple, y vemos cómo ésta se halla más en conflicto con la CGC que con la coordinación en general. También voy a revisar brevemente el lugar de la autonomía en América latina, así como en otras partes.

Si bien los psicólogos sociales hablan de individuos autónomos, en el análisis de los SES es útil preservar el término autonomía como una característica de las instituciones. Son autónomas aquellas instituciones que se autogobiernan; más precisamente, puesto que la experiencia (transnacional) prácticamente no ofrece ejemplos de instituciones completamente autónomas o completamente no-autónomas, deberíamos decir que las instituciones son autónomas en la medida que se autogobiernan. En consecuencia, en la medida que la CGC establece las políticas para las instituciones individuales, ello corre en dirección opuesta a la autonomía, en contraste con las otras cinco formas de coordina-

ción citadas más arriba; si bien éstas pueden en alguna medida limitar también la autonomía, ellas dejan fundamentalmente a la institución la tarea de diseñar estrategias para su existencia hacia el interior de un mundo interrelacionado.

Una sólida hipótesis de trabajo sobre la autonomía institucional toma forma en cuanto especificamos lo que no es. No es independencia. Las instituciones autónomas viven dentro de sistemas y ambientes más amplios, sean gobiernos municipales en el interior de sistemas políticos federales, o universidades dentro de sistemas de educación superior y de sociedades. Esto nos mantiene lejos de la imagen de la torre de marfil, y permite la coordinación dentro de las instituciones de educación superior. La autonomía tampoco es libertad académica ni democracia intrainstitucional. Por definición, he atado la autonomía a la institución, y no al individuo. Yendo más al punto sustantivo, la evidencia transnacional muestra que las instituciones autónomas suelen limitar la libertad académica y la democracia intrainstitucional. Muchos *colleges* privados, pequeños y no elitistas, ofrecen buenos ejemplos. Por otro lado, la evidencia también muestra instituciones relativamente no autónomas dentro de las cuales florecen estos otros derechos. Los ejemplos podrían incluir univer-

sidades en democracias centralizadas como Francia. Por cierto, la autonomía y la libertad individual suelen ir juntas (como en las universidades de más prestigio de Estados Unidos) y, especialmen-

te, la ausencia de una a m e n u d o acompaña la ausencia de la otra (como en las universidades latinoamericanas bajo regímenes militares). Pero la distinción analítica es crítica. Nos permite ver cómo ciertos

valores pueden ser maximizados mientras otros no lo son (y otros pueden verse incluso reducidos). Por ejemplo, en la sección sobre gobierno universitario argumentaré que mientras la autonomía es compatible con la mayoría de los tipos de coordinación interinstitucional, también lo es la jerarquía intrainstitucional.

La autonomía puede también ser definida, analizando sus componentes principales: asuntos académicos, selección de personal, financiamiento. La evidencia comparativa muestra con marcada claridad que los asuntos académicos (tales como currículum y pedagogía) tienden a ser aquellos donde la autonomía es más fuerte. Normativamente, esto es atractivo, puesto que los análisis de lo que es absolutamente esencial a la autonomía, o a las tareas básicas de la universidad, se han concentrado generalmente en los asuntos académicos. La selección de personal parece ocupar una

posición intermedia, donde las decisiones son tomadas en parte por las mismas instituciones de educación superior, y en parte por actores externos, si bien uno podría descomponer esto más, y encontrarse con que la selección de profesores tiende a ser más autónoma que la selección de los administradores. Finalmente, las instituciones de educación superior tienden a ser menos autónomas en relación al financiamiento. Ciertamente, una de las motivaciones básicas para la CGC es que la mayor parte del presupuesto de educación superior viene del gobierno. Y, sin embargo, la investigación empírica sobre sistemas tales como el mexicano, prueban que la dependencia financiera del gobierno puede ser compatible con la autonomía; poniéndolo de otra manera, la evidencia transnacional nos permite poner en cuestión el argumento de que los dineros gubernamentales llevan, o necesariamente deben llevar, a la CGC.

Pero incluso si trabajamos con una noción compleja de autonomía, la evidencia sugiere que las instituciones de educación superior han tendido a ser más autónomas que la mayoría de las otras instituciones sociales (incluso las naciones autoritarias han mostrado repetidamente que éste es el caso). Aunque lo que es, no necesariamente coincide con lo que debiera ser, creo que esta impresionante autonomía merece nuestra respetuosa comprensión, y una gran precaución respecto a promover una CGC *pesada*.

De hecho, todas las raíces de la autonomía que se han identificado parecen sugerir problemas para la CGC. Es difícil, a menudo insuficiente, provocativo e inútil, confrontar tales factores en términos

de la base política de clase media de la universidad, o de su ligazón tradicional con el valor de la autonomía, o su monopolio de la información especializada, etc. Más importante que esto es que algunas raíces sugieren más directamente la falta de sabiduría que hay en forzar la CGC, incluso de ser ello factible. Esto tiene que ver con la naturaleza del trabajo académico, complejo y sofisticado, el cual lleva a su vez a estructuras, evaluaciones y recompensas complejas. En síntesis, hay suficientes razones para dejar el diseño de políticas a los especialistas. Poniéndolo de otro modo, hay mucha lógica en la "base pesada", que a menudo se encuentra en los sistemas académicos. (Uno podría argumentar, sin embargo, que estos puntos son más poderosos cuando se trata de SES avanzados que poseen un grado de investigación y especialización sustantivos).

Si bien América latina nos ofrece muchos ejemplos en que una autonomía legalmente garantizada ha sido burlada por la intervención gubernamental, ofrece también muchos ejemplos, al igual que Europa, en que una autonomía real ha excedido lo que uno podría esperar de leyes que establecen formalmente la autoridad del Estado sobre materias tales como designaciones, currículum, exámenes y otorgación de grados.

Esto es, la no implementación de algunas de las prerrogativas de la CGC, ha permitido un cierto

grado de autonomía.

Desgraciadamente, la existencia de instituciones relativamente autónomas no nos asegura que van a surgir formas múltiples de coordinación. Una reacción posible a una coordinación inadecuada es considerar una expansión en la CGC; tal vez algunas instituciones han perdido parte de sus derechos para reclamar autonomía. Otra reacción posible, sin embargo, consiste en estimular otras formas de coordinación, tal vez en parte limitando la CGC misma, o, tal vez, como vamos a explorar ahora, viendo qué clases de instituciones autónomas de educación superior pueden ser asociadas con aquellas otras formas de coordinación.

## INSTITUCIONES FUERTES Y CENTRALIZADAS

Una autonomía sin fuerza no es un resultado feliz para las unidades del sistema. Una autonomía con fuerza, sin embargo, es posible donde las unidades rinden cuentas, donde son a la vez participantes y objeto de mecanismos de coordinación. Una CGC excesiva tiende a debilitar las instituciones, no así otros mecanismos. Siendo sensibles a las demandas de la sociedad, las instituciones pueden construir sus bases

de sustentación (financieras, políticas, culturales). Se coordinan con la sociedad. En un sistema competitivo algunas instituciones fallarán, pero la coordinación

emerge con aquellas que han tenido éxito. Instituciones compitiendo por estudiantes, profesores, administradores y financiamiento, deben preocuparse de la necesidad de rendir cuentas.

Tales instituciones tienden a ser jerárquicas. Son por ello poco atractivas para aquellos que promueven las universidades como comunidades más igualitarias y participativas. ¿Por qué existe esta tendencia jerárquica? ¿No se trata de una tendencia antidemocrática?

La necesidad de jerarquía está relacionada con la necesidad de tomar decisiones eficientes y de construir y mantener un perfil coherente. Una institución se halla en desventaja para entrar en acuerdos con otras instituciones, o para ser identificada como amigo natural por determinados actores sociales, si su autoridad y su propósito no están claramente definidos, sujetos a una interpretación rápida y definida. Donde las políticas, e incluso los procedimientos, están repetidamente "disponibles", abiertos a cualquier contingencia, dependiendo de la participación y la voz de elementos cambiantes, no se pueden llevar a cabo políticas claras y consistentes. Por otro lado, las instituciones con autoridad jerárquica, manifestada en los administradores de mayor rango, o incluso de juntas directivas, forman sistemas de "base intermedia". Esto significa que las instituciones y sus principales líderes tienen autoridad para diseñar políticas y coordinar sistemas, en oposición a aquellos sistemas que dividen más claramente la autoridad entre los académicos en la "base" y el Estado que intenta establecer una Coordinación de Gobierno Centralizada en la cima.

Estados Unidos es claramente el país que más se acerca a la expresión clásica de un sistema de "base intermedia pesada",<sup>2</sup> pero claramente también, todas las impresiones y ejemplos expuestos más arriba son relativos, no absolutos. Al mismo tiempo, los ajustes reales en sistemas reales, tienen generalmente que ver con cambios instrumentales, y no, por ejemplo, con el cambio de un sistema de base intermedia muy débil a otro de base intermedia muy fuerte.

No veo que sistemas basados en instituciones más bien jerárquicas tiendan a ser menos democráticos. Ciertamente, tienden a ello en algunas materias. La mayoría de los profesores, y ciertamente los estudiantes, tienen poca participación en el diseño de las políticas. Pero un sistema democrático no requiere que cada unidad sea democrática. La base de justificación y legitimidad de los sistemas democráticos, pluralistas, es diferente (y, como ha sido sugerido más arriba, obviamente algunos sistemas políticos democráticos contienen muchas instituciones jerárquicas, incluyendo universidades). Más aun, instituciones fuertes y coherentes pueden ser sensibles a los intereses sociales en el interior de sociedades abiertas, y pueden rendir cuentas de sus resultados. Y no tibia o confusamente, sino que pueden responder en un sentido profun-

do, en la medida que pueden focalizar y excluir. No necesitan llevar a cabo cada tarea que la sociedad le demanda a la educación superior, ni comprometerse

con todas las creencias políticas y educacionales. En vez de ello, las instituciones jerárquicas pueden tener perfiles coherentes, pero distintos, que respondan a determinados intereses sociales,

aun sin gratificar a otros intereses. Pero aquellos en desacuerdo no son coaccionados para conformarse; pueden concentrar sus esfuerzos en sus propias instituciones. Esto da lugar a una coerción menor que la que observamos en sistemas con una CGC estandarizada. Permite que los intereses se organicen alrededor de jerarquías consensuales; el nivel de coerción incluso dentro de instituciones jerárquicas se halla limitado por la realidad de la opción coherente; profesores que prefieren enseñar en instituciones con currículum liberal no tienen que trabajar en instituciones de currículum cerrado. Ni tienen que contentarse con instituciones que tienen de "todo un poco", esforzándose por aplacar presiones contradictorias. Sin embargo, una pluralidad de instituciones puede responder bien a una pluralidad

de intereses sociales (incluyendo los deseos de varios actores, tales como estudiantes, dentro de los SES). En suma, uno puede evaluar la democracia en la educación superior no sólo en términos de democracia intrainstitucional, sino también por sus contribuciones a la democracia social global.

Un argumento prodemocrático adicional en favor de la jerarquía institucional dentro de los SES, es que las instituciones internamente divididas acerca de políticas pueden estimular un control gubernamental pesado. Poniéndolo de otro modo, las instituciones capaces de dar cuenta a la sociedad y de lograr la coordinación, obvian la necesidad de un gobierno centralizado. Básicamente, una comparación entre Estados Unidos y Europa ilustra el punto. Al igual que otros ejemplos particulares al interior de los respectivos países. En los 60, las universidades de Europa Occidental y Japón expandieron fuertemente sus procesos internos de participación; esto fue luego seguido de pesadumbre gubernamental (e incluso societal), ante el crecimiento de los conflictos y la disminución de la eficiencia, así como por una fuerte extensión de la legislación gubernamental. Para un ejemplo diferente, podemos considerar cómo la Universidad Nacional de México disfrutó de una autonomía precaria hasta que estableció una junta directiva (básicamente copiando modelos norteamericanos), en la década del 40. Yo argumentaría que estos pasos hacia la jerarquización han contribuido en el largo plazo a la

MI PUNTO ES QUE EN LOS ASUNTOS DE "MÁS O MENOS" QUE SURGEN EN EL DEBATE ACERCA DE LOS SES, SE LE DEBERÍA DAR ATENCIÓN A LOS ARGUMENTOS PRODEMOCRÁTICOS POR INSTITUCIONES FUERTES, INCLUSO JERÁRQUICAS.

<sup>2</sup> Es decir, donde el poder de decisión tiende a concentrarse en el nivel "institución" (una administración institucional y estructura de *trustees* fuerte), más que en la "base" -departamentos- y que en el nivel "sistema" -o gobierno nacional de un SES-. Sobre estas distinciones del análisis organizacional de los SES, véase B.Clark, *The Higher Education System*, University of California Press, California, 1983.

autonomía comparativa de la institución. (Casi siempre hay contraejemplos en estas materias: uno podría señalar cómo la jerarquía en las universidades públicas colombianas, con selección presidencial de los rectores, contribuyó a la deslegitimización, y en consecuencia al conflicto dentro de esas instituciones).

No deseo sugerir que el SES chileno, o ningún otro sistema adopte drásticamente este modelo de pluralismo jerárquico. Mi punto es que en los asuntos de "más o menos" que surgen en el debate acerca de los SES, se le debería dar atención a los argumentos pro-democráticos por instituciones fuertes, incluso jerárquicas.

Más aun, una característica atractiva de los modelos de diferenciación institucional pluralista, es que ellos permiten lógicamente las excepciones parciales más fácilmente que los sistemas de CCC. De modo que hay poco en el análisis anterior que permita proscribir la existencia de algunas instituciones amplias, internamente conflictivas, instituciones que tratan de acomodar muchos intereses diferentes en su interior.

Estas podrían ser las que Iván Lavados ha llamado universidades "paradigmáticas", o universidades líderes, algo cercano a lo que han solido ser las universidades nacionales. Sin embargo, esto no marcaría un retorno a la autoridad legal de la universidad nacional sobre otras instituciones, ni una expectativa de que la mayoría de las otras seguirían a la nacional en la mayoría de sus rasgos. No obstante, la universidad internamente pluralista, que se conforma a la imagen de muchos sobre lo que debería ser una "verdadera universidad", podría

ser un recipiente favorecido de ciertos subsidios, especialmente de agencias internacionales relacionadas con becas o investigación.

Permítanme tomar unos pocos ejemplos de materias gubernamentales que algunos proponen que sean tratadas en forma que afecte a todo el sistema, pero sobre los cuales la autoridad podría situarse en el nivel institucional. Algunos proponen una profesión académica regulada nacionalmente, con estipulaciones acerca de la experiencia requerida para enseñar en determinados niveles, niveles de salario, y protecciones

de libertad académica. Otros sistemas, sin embargo, le permiten a las instituciones individuales la autoridad para escoger; algunas van a requerir, ofrecer y proteger mucho; otras van a proteger menos; respecto de la participación estudiantil, podemos argumentar razonablemente en términos de más o menos; la cuestión aquí es que ninguna solución requiere cruzar todo el sistema. Lo mismo podría decirse de las juntas directivas, siendo que tal vez lo que es útil en algunas universidades provinciales, es antitético a la tradición e impopular en otras partes (como por ejemplo la Universi-



dad de Chile). En todos estos ejemplos, las instituciones tienen cierto espacio para construir sus propios perfiles y prácticas, para atraer a su gente de acuerdo con ello, y dejar a los demás libres de buscar otra institución.

No importa cuánto pueda uno haber promovido este argumento décadas atrás,

ellos se han vuelto más persuasivos en la medida que los SES han llegado a incluir tanto más que las universidades tradicionales. Y creo que aquellos que tratan de atar todas las instituciones de educación superior a un modelo de universidad, ignoran la experiencia internacional. No veo ninguna razón para que todas las instituciones de educación superior deban ser internamente pluralistas, ofrecer una amplia gama de ramos de estudio, o hacer investigación (yo rechazaría por ejemplo, la posición del Claustro de Reflexión de la Universidad de Chile: "la investigación y la docencia superior son las actividades imprescindibles de realizar para toda universidad"). Más aun, soy cauteloso incluso con la posición que no todas las instituciones deben hacer X, pero todas deben hacer Y; ¿Quién va decidir las X's y las Y's? Para mí, uno de los pocos ejercicios que se han hecho demasiado en la literatura de los SES es la declaración normativa de lo que la universidad debe ser.

Habiendo dicho esto, es justo solamente afirmar que los SES comparativamente más centralizados

han usado una perspectiva filosófica diferente de lo que yo he planteado. Ellos han planteado la idea de sectores relativamente dis-

NO VEO NINGUNA RAZÓN PARA QUE TODAS LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEBAN SER INTERNAMENTE PLURALISTAS, OFRECER UNA AMPLIA GAMA DE RAMOS DE ESTUDIO, O HACER INVESTIGACIÓN.

tintos-dentro de los cuales debería haber Coordinación de Gobierno Centralizada. Sector técnico-no técnico, o incluso universitario no universitario son ejemplos comu-

nes. La idea es que si ya no es razonable hacer uso de la CGC para fijar una característica a través de todo el sistema de educación superior, tal vez se pueden fijar ciertas características dentro de dos o tres sectores dados. Esto es común en Europa, y hasta cierto punto emulado en América latina. Uno podría citar los Institutos Tecnológicos franceses, junto a las Universidades y las *Grand Ecoles*. Incluso Gran Bretaña tiene *colleges* de Tecnología Avanzada junto al sector politécnico y al sector universitario. México tiene un Instituto Tecnológico y Agrícola Regional junto a sus universidades.

En realidad, parte de esta CGC multisectorial aparece inevitable y justificada, pero yo añadiría una advertencia adicional a mi escepticismo básico de la CGC. La experiencia internacional está llena de ejemplos de "arrastre académico hacia arriba" (*academic drift*). Sectores que disfrutan de menor prestigio o beneficios tratan de copiar al sector "top", y presionan por un trato equivalente. A través del tiempo, disminuye la diferenciación intersectorial. Este es

un problema de todos los SES modernos. Incluso en los Estados Unidos, los *colleges* de cuatro años suelen esforzarse por ser como las universidades. En Gran Bretaña, el "arrastre académico hacia arriba" de los politécnicos ha sido notorio; del mismo modo Escuelas de Tecnología Avanzada se vuelven universidades.

Pero esto no significa decir que toda la diferenciación está perdida, ni que el arrastre académico ocurre igual en todos los SES. Aquellos sistemas en que la ideología de la CGC es más débil, se hallan mejor equipados para resistir el arrastre, como lo sugiere el ejemplo de los *community colleges* de los Estados Unidos. Aquellos sistemas que históricamente han alabado a la CGC tienen mayores dificultades para resistir las presiones de estandarización. En conclusión, la crítica a la CGC tiene un lugar importante incluso cuando aceptamos el concepto de diferenciación sectorial dentro del sistema.

## ACREDITACION

La acreditación es una de las vías mayores para coordinar los SES. Puede ser manejada, como en Europa, principalmente como un componente de la CGC, administrada por las agencias de gobierno central. Y valdría la pena explorar cómo puede ser manejada por órganos especiales, parcialmente autónomos, jurídica y financieramente dependientes del gobierno central. Voy al menos a esquemmatizar el caso brasileño. Pero antes voy a dar una idea del caso norteamericano, donde la acreditación es claramente una vía alternativa, no-gubernamental de coordinación. Mi experiencia en América latina me deja la impre-

sión que hay mucho interés en este punto.

En Estados Unidos hay seis agencias acreditadoras. No existe una agencia nacional que lo abarque todo, pero hay una reciprocidad voluntaria (todas las agencias reconocen la acreditación otorgada por la agencia geográficamente apropiada). Cada una de las seis cuenta con recursos que vienen de pagos que realizan las instituciones afiliadas sobre bases voluntarias. Cada una tiene su propia sede y su propio consejo directivo. A su vez, las agencias tienen sus propias agencias acreditadoras. No así las disciplinas académicas (excepto química). En vez de ello, las disciplinas entran como parte de las inspecciones generales de cada institución llevadas a cabo por las agencias regionales del caso. (Esto puede ser relevante para América latina, en la medida que refleja el rol independiente y la fuerza de las profesiones, mientras las disciplinas académicas dependen más plenamente de la universidad). De modo que las revisiones realmente se llevan a cabo en muchas partes. La inspección institucional puede darse departamento por departamento durante tres a cinco años, mientras tal vez quince escuelas profesionales son inspeccionadas en forma separada.

La práctica norteamericana difiere entonces de las prácticas típicamente europeas, donde alternativas a la CGC son menos buscadas, y donde la acreditación se realiza a través de ministerios centrales, los que se esfuerzan por promover una estandarización que permita la obtención de grados certificados por el Estado a través del sistema, y donde el proceso es obligatorio para las instituciones.

Incluso en el sistema británico de examinadores externos, donde (al igual que en Estados Unidos) los inspectores vienen de diferentes universidades en calidad de individuos y no como representantes del gobierno, el compromiso tiende a ser con estándares uniformemente altos. (Los profesores examinan a los estudiantes, lo que tiende hacia la estandarización).

Estados Unidos siempre ha tenido una alta tolerancia intrasistémica para la libre creación de nuevas instituciones, así como por niveles y actividades académicas variadas

en el interior de la institución. Son pocos los que están mayormente preocupados acerca de cuál institución se llama a sí misma "universidad". La acreditación no intenta promover una estandarización

generalizada (indudablemente promueve cierta estandarización en este sentido, pero más bien voluntariamente, en la medida que una desviación de pautas típicas invita a una inspección minuciosa, y en la medida que los profesionales conllevan ciertas normas disciplinarias propias de la profesión). De hecho, la mayoría cree que la búsqueda de una alta calidad estandarizada haría daño a la libertad, la autonomía, y la posibilidad de elegir, así como a la competencia, a la vez que conduciría a grandes batallas, dañaría el sistema de acceso (los SES de Estados Unidos se hacen cargo del 56 por ciento de los graduados

de la escuela secundaria, básicamente porque hay lugar para espacios no-elitistas), y aumentaría los costos.

Más aun, la acreditación contribuye en los siguientes sentidos a los SES de los Estados Unidos, todo lo cual contribuye de algún modo a la coordinación voluntaria:

1) Control de calidad. Si bien nadie insiste en que los estándares deben ser uniformemente altos, las peores instituciones no reciben acreditación. Pueden aun funcionar, pero tendrán grandes problemas para

competir, o deben existir en un espacio muy limitado, y no obtendrán fondos federales del gobierno. Además, las instituciones académicamente marginales sienten la presión para mantener

al menos el mínimo nivel necesario para pasar la inspección.

2) Progreso. La gran mayoría de las instituciones no están en peligro de perder la acreditación, pero el proceso de prepararse para las visitas las fuerzas a reunir información, revisar procedimientos, etc. La revisión de currícula, la evaluación de la productividad de la investigación y la reconsideración de procedimientos administrativos, son todos comunes a nivel del departamento. Adicionalmente, los inspectores usualmente hacen ciertas sugerencias, aun cuando den una aprobación entusiasta al conjunto.

3) Información. Los visitantes

ESTADOS UNIDOS SIEMPRE HA  
TENIDO UNA ALTA TOLERANCIA  
INTRASISTÉMICA PARA LA LIBRE  
CREACIÓN DE NUEVAS  
INSTITUCIONES, ASÍ COMO POR  
NIVELES Y ACTIVIDADES  
ACADÉMICAS VARIADAS EN EL  
INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN.

llevan información de una parte a otra. La preparación para las visitas también favorece el intercambio de información, de modo que la mayor parte de ésta se hace disponible para otros actores, dentro y fuera del sistema. De modo que la acreditación promueve flujos de información, algo clásicamente esencial para la coordinación.

Insisto, no sostengo que otras naciones deban adoptar en su integridad las formas norteamericanas que no tienen raíces internas, pero tal vez se puede considerar la posibilidad de adoptar algunas características, consistentes con una búsqueda de alternativas a la COC.

Dentro de América latina, Brasil ha atraído la atención por sus esfuerzos en el plano de la acreditación. A comienzos de los 70, la preocupación acerca de la proliferación de programas graduados impulsó al CAPES<sup>3</sup> (una oficina gubernamental que también maneja becas, cooperación internacional, etc.) a reunir información y a estudiar la práctica internacional de la acreditación, a lo que siguieron discusiones internas y un fuerte impulso de ella hacia 1980. Junto con otro órgano gubernamental, el Consejo Educativo Federal, el CAPES acredita y reacredita; lo hace para todos los campos de estudio y evalúa la calidad. Esta evaluación no produce estándares uniformes, sin embargo, sino odiosas

comparaciones en términos de "A-E" rankings. CAPES forma sus juicios basados en la observación de la manera en que son seleccionados los estudiantes, los modos

en que se realiza la supervisión de los mismos, la cantidad de publicaciones y prestigio de las revistas del caso, etc. Si bien el CAPES ordena algunas cosas, el principal propósito que proclama es el de estimular

los intercambios. Los evaluadores son expertos en su campo, contratados como consultores, y reclutados de comités formados en cada campo. Su selección es uno de los aspectos controvertidos del proceso de acreditación brasileño.

En su mayor parte los ideales latinoamericanos han estado más cerca de las normas europeas de una estandarización vigilada ministerialmente, que de las tendencias de acreditación más liberales que se han estado describiendo. Pero en la práctica se ha sido bastante flexible, como lo sugiere el tópico de la aceptación de nuevas instituciones. El punto ha sido particularmente delicado en lo que concierne a la creación de instituciones privadas. A pesar de mucho debate, y a pesar de regulaciones esporádicas (por

ejemplo en Argentina y Venezuela), ha sido muy fácil abrir nuevas instituciones en México, Colombia, la República Dominicana, así como en otros países. Porejemplo, la autoridad del ICFES<sup>4</sup> de Colombia para decidir si nuevas instituciones cumplen con los requerimientos básicos y fijar períodos de ensayo por seis meses no ha prevenido una de las proliferaciones de instituciones privadas más extremas en la región. No obstante, el caso brasileño, tal vez pertinente para Chile hoy, muestra que una proliferación extrema de instituciones de baja calidad puede provocar un retroceso. En este caso, el CFE<sup>5</sup> bloqueó una proliferación mayor (1974).

Pero el caso contrario a una COC fuerte argumenta en contra de barreras en el acceso al sistema de nuevas instituciones. Los sistemas europeos que insisten en "mucho y muy rápido", probablemente han limitado la diversidad y la innovación. Por contraste, muchas instituciones norteamericanas, inicialmente de poca calidad, eventualmente han logrado sostenerse. Dentro de América latina misma, podría decirse algo similar de varias universidades católicas (por ejemplo Perú y Chile). Creo que la experiencia chilena, con la proliferación de universidades privadas en los 80, principalmente desde 1986, es demasiado breve para justificar erigir demasiadas barreras. Es más instructiva la larga experiencia de muchas naciones latinoamericanas, con sectores privados muy diversos, dentro de los cuales algunas instituciones hacen impor-

<sup>3</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, agencia dentro del Ministerio de Educación encargada de los posgrados, la investigación y el perfeccionamiento de los profesores universitarios.

<sup>4</sup> Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

<sup>5</sup> Consejo Federal de Educación.

tantes y distintivas contribuciones al SES.

En verdad, yo sostendría el argumento general de que es en el sector privado donde la CGC debería mantenerse al mínimo. De hecho, países con sectores privados y públicos tienen normalmente mucho más CGC en el sector público, sea que pensemos en Japón, los Estados Unidos o la mayoría de las naciones latinoamericanas. Esto es meramente coherente con el argumento básico de que la flexibilidad dentro de los sistemas permite un grado de CGC sobre ciertas partes, sin imponerse en todas ellas. Más aun, en el contexto latinoamericano se puede esgrimir un poderoso argumento para no regular fuertemente la entrada, o el posterior comportamiento de centros de investigación privados. (Aquellos que abogan por un CGC fuerte y que también defienden los centros, enfatizan la naturaleza excepcional de éstos dentro de los SES, pero creo que sería también un ejercicio útil, explorar la relevancia general para el gobierno del sistema de las razones en favor de la existencia de centros altamente autónomos, interdiferenciados, internamente jerárquicos y coherentes, puesto de otro modo, explorar sistemas pluralistas basados en instituciones no pluralistas).

## ORGANOS ACREDITADORES CENTRALES

Este trabajo se ha concentrado en alternativas a la CGC -mostrando cómo es que ellas también proveen coordinación-, pero ahora voy a presentar una mirada rápida acerca del rol de los órganos coordinadores centrales. Siem-

do consistente con los comentarios anteriores acerca del crecimiento del control gubernamental, estos órganos pueden ser encontrados incluso en sistemas "anti-CGC", como en el caso de Estados Unidos; de hecho, no caracterizan a aquellos sistemas europeos que descansan más directamente en el control ministerial. Voy a referirme sucintamente también al caso británico, antes de pasar a considerar el caso de América latina. Debemos notar, sin embargo, que existen también órganos coordinadores voluntarios a través de todo el sistema. Estos incluyen normalmente los líderes de SES individuales, vicescandalleros y *principals* en Gran Bretaña, rectores en Alemania Occidental, Suiza, Brasil, Argentina, y otras naciones latinoamericanas. Informes de varios casos (por ejemplo Brasil) se quejan de que estos sistemas suelen funcionar más como grupos de interés que como coordinadores, pero esto puede provenir en parte de un concepto convencional de la coordinación como CGC.

Aunque Estados Unidos ha vuelto su interés hacia las juntas coordinadoras, ha mantenido su tradición descentralizada en la medida que lo ha hecho a nivel de los Estados, y no a nivel nacional (sólo recientemente Estados Unidos ha creado el Departamento Federal de Educación, el que permanece increíblemente débil visto desde una perspectiva trans-

nacional). Naturalmente, entonces, las juntas varían en su alcance. Virtualmente ninguna permanece completamente voluntaria, sino que la mayoría mezcla autoridad y voluntarismo. Frecuentemente, la autoridad concierne más al sector público que al privado. El equilibrio entre representación institucional *versus* societal también varía, pero, como un reflejo del énfasis norteamericano en la administración, los profesores no están representados. Las juntas se han convertido en un actor adicional y de ninguna manera dominante en la coordinación de la educación superior de Estados Unidos.

Tal vez más relevante para la experiencia latinoamericana es

EL EQUILIBRIO ENTRE  
REPRESENTACIÓN INSTITUCIONAL  
VERSUS SOCIETAL TAMBIÉN VARÍA,  
PERO, COMO UN REFLEJO DEL  
ÉNFAIS NORTEAMERICANO EN LA  
ADMINISTRACIÓN, LOS PROFESORES  
NO ESTÁN REPRESENTADOS.

el University Grants Committee (UGC) británico, puesto que opera a nivel nacional. Creado en 1919, ha sido visto frecuentemente como un modelo muy exitoso en la re-

conciliación de la CGC con la autonomía, al crear un órgano amortiguador entre el gobierno y la universidad. De hecho, ha sido copiado en muchas naciones en algún momento atadas a Gran Bretaña (por ejemplo, India, Pakistán, Israel, Australia, Nigeria). Naturalmente, estos órganos no han creado o sostenido la autonomía donde las condiciones generales son desfavorables (ejemplo, bajo el régimen militar nigeriano), pero bien pueden haber ayudado en contextos más mezclados. Por otro lado, en los

sistemas federalistas (por ejemplo Canadá), han sido establecidos UGCS a nivel del Estado, mientras Australia tiene también un UGC a nivel nacional (en realidad un UGC paraguas con órganos coordinadores separados para el sector universitario, la educación avanzada y otros sectores educacionales, mientras el UGC británico maneja tradicionalmente sólo las universidades).

También como un reflejo del contexto, el UGC bri-

tánico se ha reorientado mucho más al gobierno que a la universidad en las décadas recientes. No obstante que el componente de CGC ha crecido, las evaluaciones más convincentes todavía describen al University Grants Committee como protegiendo la autonomía en mejor forma que si no existiera. Un factor es que se halla compuesto por profesores, si bien los miembros del UGC son nombrados y pagados por el gobierno. De 20 miembros, 16 provienen de las universidades, pero lo hacen en calidad individual y no como representantes de la institución. Los otros provienen de otros niveles de la educación y la industria. Los miembros duran cinco años, pudiendo ser renombrados. Las principales responsabilidades incluyen guía y planeamiento, pero específicamente la distribución del presupuesto universitario bruto por un espacio de cinco años (reflejando un grado de flexibilidad y planeamiento

que generalmente hace reír cuando es discutido ante una audiencia latinoamericana). Recientemente, sin embargo, el gobierno se ha involucrado mucho más en el propósito de influenciar la distribución de fondos inter e intra-

institucionalmente.

Para los lectores de este trabajo, no voy a analizar ni las propuestas chilenas contemporáneas de algún tipo de Consejo Nacional de Educación Superior (si bien dichas pro-

puestas en relación a una representación diferenciada y roles diferentes, pueden generalmente encontrar una contraparte en alguna nación latinoamericana), ni la frustrante experiencia histórica de un Consejo de Rectores carente de autoridad desde 1954. Haré notar, sin embargo, que la frustración con estos Consejos de Rectores ha llevado a veces a los gobiernos a ejercer un mayor control sobre ellos (aun en ausencia de regímenes militares). En México, el ANUIES (1943)<sup>6</sup> fue naturalmente testigo de la dominación temprana de la UNAM y, con la proliferación, de su debilidad posterior. El poder del ANUIES creció sólo en la medida que aumentó el control gubernamental, parcialmente a través de la inclusión de institutos técnicos (menos autónomos, y generalmente votando en bloque). Aun así, la principal contribución del ANUIES se en-

cuentra probablemente menos en relación a la CGC, que en los intercambios, la promoción de preocupaciones tales como el mejoramiento de la pedagogía, y especialmente la recolección y análisis de datos.

En su conjunto, la defensa de la CGC en América latina no ha tenido ni aproximadamente una expresión correspondiente en la realidad. Especialmente desde los 60, a través del estímulo de conferencias internacionales, se ha dicho mucho a favor de una coordinación planeada, sistemática, pero se ha avanzado poco en la distribución de dineros. Tampoco se ha visto un impacto más allá de efectos esporádicos en lo que respecta al acceso de estudiantes, la equivalencia de cursos, grados, salarios u otras materias concernientes al establecimiento de normas (veo una gran distancia entre los valores corporativistas y la realidad). Las explicaciones típicas citan la autonomía, las diferencias entre lo privado y lo público, la falta de recursos para planificar y la experiencia; yo añadiría una falta de realismo en relación a las dificultades de la CGC. Así como con la ANUIES las contribuciones a la coordinación han sido más limitadas y principalmente no en relación a la CGC propiamente tal: progreso de las estadísticas, asistencia técnica a las instituciones, foros para el intercambio de ideas, y tal vez efectuar demandas coherentes al gobierno.

Unos pocos ejemplos rápidos (no necesariamente al día). Cuba, siguiendo pautas de control altamente centralizadas, trabaja básicamente a través del ministerio. Paraguay ha tenido un Consejo

<sup>6</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

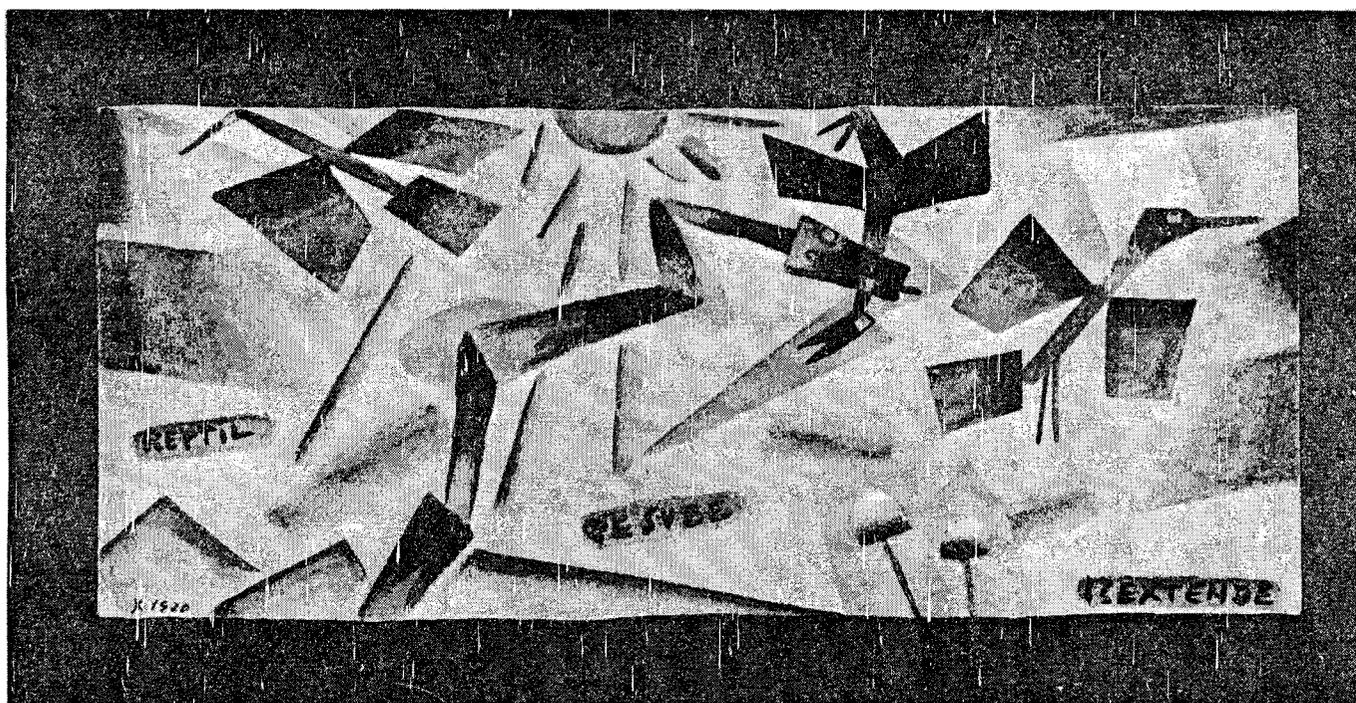
Nacional de Educación compuesto principalmente de personal universitario y especialmente gubernamental. El Consejo Nacional de Universidades de Ecuador ha sido compuesto por rectores, profesores y estudiantes. El consejo de Brasil, mencionado más arriba, tiene miembros nominados por el presidente y trabajando con el ministerio. El Consejo Nacional de Universidades de Venezuela cubre la edu-

británico-mientras el ESCUN (Asociación Colombiana de Universidades) representa a las universidades. Los extremos han surgido con el Consejo Nacional de Universidades Peruanas bajo el régimen militar (CONUP 1969, reemplazado desde entonces), que normativizó los grados, los certificados y las regulaciones en materia de contrataciones y salarios. Hacia 1972 volvió parcialmente la autonomía, y ha recuperado

tran cómo la imposición de estipulaciones propias de la CGC producen a menudo menos impacto que el esperado y son frecuentemente evadidas.

## CONCLUSION

Incluso una aproximación escéptica a la CGC le asigna a ésta un lugar. Primero, debemos tomar seriamente los argumentos en favor de incrementar la CGC, inclu-



cación superior en su conjunto, no sólo universidades, y, a pesar de la reticencia de la universidad nacional (que es típica de las juntas coordinadoras), ha sido probablemente más activa que la mayoría de sus contrapartes latinoamericanas.

Pero desplazándonos a aquellos casos que atraen la mayor atención en términos de esfuerzos de Coordinación de Gobierno Centralizada, el ICES de Colombia representa al gobierno -habiéndose emérgido de otro órgano que trató parcialmente de emular el University Grants Committee

más terreno desde entonces. Pero junto con el experimento boliviano de 1972, el caso peruano representa el esfuerzo extremo por fijar el sistema de gobierno del sistema a través de la estandarización del gobierno en cada institución. Todavía hoy, la legislación determina quién va a ser representado en qué órganos internos, con qué roles, por qué períodos, etc., por ejemplo, tanto la representación estudiantil como las elecciones de rector están normadas. Sin embargo, incluso estos casos extremos, cuando son examinados atentamente, mues-

yendo aquellos prominentes en todo el mundo en las décadas recientes, así como la tendencia de los sistemas orientados hacia la CGC por mantener su orientación a pesar de cierta descentralización. Conjuntamente, uno podría elaborar el argumento básico contra la coordinación pluralista, el que sólo fue esquematizado más arriba. Segundo, si enfatizamos determinadas áreas donde la CGC debiera minimizarse, estamos al menos implícitamente diciendo que hay otras áreas donde una mayor CGC es necesaria (sectores públicos, niveles posgraduados).

## artículos

De manera similar, si la CGC es problemática para la diversidad, tal vez es adecuada para áreas con un consenso mayor. Tercero, un órgano central es generalmente apropiado para la recolección de datos y para el proceso de diseminación, sirviendo así a las necesidades de información que se requieren para el buen funcionamiento de formas alternativas de coordinación.

Junto a esta función informativa, por la que abogo con fuerza, puede también tener una capacidad técnica que le permita analizar cuestiones de política. Para mí, el punto principal aquí no es si acaso es algún órgano central el que debe realizar aquellas funciones, sino si éste debería ser el ministerio o una agencia coordinadora especial. Basándome en el caso mexicano y en el colombiano, entre otros, me inclino por lo último.

En esta línea, deberíamos notar

ESTE ENSAYO HA SIDO INTENTADO  
COMO UN MODESTO  
CONTRABALANCE A LO QUE VEO  
COMO UNA INCLINACIÓN COMÚN  
HACIA LA COORDINACIÓN DE  
GOBIERNO CENTRALIZADA, NO  
COMO UN RECHAZO COMPLETO DE  
ÉSTA O COMO UN ALEGATO SIN  
FRENO EN FAVOR DE OTRAS VÍAS DE  
COORDINACIÓN.

una cierta diversificación dentro de las unidades de gobierno que se ocupan de la educación superior.

En muchas naciones (por ejemplo, Francia y Tailandia), diferentes ministerios atienden a diferentes subsectores públicos.

Canadá, Australia, Gran Bretaña, Alemania Occidental e incluso la altamente centralizada Suecia, tienen unidades regionales junto a unidades nacionales gubernamentales. Y así como Gran

Bretaña tiene research councils, Estados Unidos una National Science Foundation, así las naciones latinoamericanas tienen ahora consejos de ciencia y tecnología. Probablemente el mayor lo tiene Brasil, pero la atención de la investigación, el entrenamiento y las becas, se encuentra en otro lugar (como en el FONDECYT de Chile). Esta diversificación dentro del gobierno disminuye algo las reservas habituales acer-

ca de la CGC, sin llegar a provocar el cargo de una abdicación de la responsabilidad estatal.

De cualquier modo, este ensayo ha sido intentado como un modesto contrabalance a lo que veo como una inclinación común hacia la Coordinación de Gobierno Centralizada, no como un rechazo completo de ésta o como un alegato sin freno en favor de otras vías de coordinación. Es inapropiado colocar cuestiones de política en términos de respuestas ideales, o de "una cosa o la otra"; lo apropiado es buscar mezclas siempre en evolución de respuestas que involucran "más" de esto y "menos" de esto otro. Una visión más equilibrada se vería facilitada si no asumimos que la CGC es: sinónimo de coordinación, espontáneamente más racional que otras opciones alternativas de coordinación, más democrática o más orientada al interés público que las otras alternativas. Y recordemos que la coordinación debería ser entendida más allá de la noción de partes de un sistema trabajando interactivamente, para incluir la dimensión de partes del sistema interactuando con estructuras e intereses extrasistema acoplado apropiadamente la educación superior a la sociedad. □



Universidad brasileña

# La difícil construcción de la autonomía

Luiz Antônio Cunha\*

**S**iete años después de haber sido elegido el primer Presidente civil de la República (1985), poniendo fin a dos décadas de control militar sobre el aparato del Estado, las universidades públicas brasileñas pasan por un momento crucial en

su historia: ¿la autonomía anhelada desde hace tanto tiempo surgirá como elemento de aceleración o como un freno a su desarrollo?

De hecho, las universidades surgieron en el país tardíamente (la primera, en 1920), vinculadas

\* Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (Niterói, Río de Janeiro). FLACSO/Brasil.

al Estado (las públicas) o a la Iglesia (las privadas). En el caso de las universidades públicas, el control estatal era tolerado e incluso deseado por profesores y estudiantes,

pues aseguraba recursos para el pago de salarios y otros gastos, como también la gratuidad de hecho (aunque no de derecho) de la enseñanza. Más aun, las complejas ar-

ticulaciones entre los intereses materiales y simbólicos de las élites regionales y del movimiento estudiantil proporcionaron durante décadas un eficiente mecanismo de cooptación. Por un lado, los líderes políticos se disputaban la preferencia del poder federal en la elección de sus candidatos a directores de facultades o rectores de universidades, tanto como los líderes estudiantiles se disputaban los recursos financieros gubernamentales para sus entidades. Por otro lado, la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación arbitaban contiendas e incorporaban demandas de ámbito regional (Cunha, 1986).

De esa forma se sacrificaba la autonomía en beneficio de favores políticos, no pasando de una mera declaración de intenciones en la legislación.

En la práctica, la creación, el desdoblamiento o la extinción de cátedras eran cuestiones que dependían más de la administración federal que de cada una de las universidades interesadas. Los presupuestos eran detallados y elaborados según los criterios es-

tablecidos por el Ministerio de Hacienda o el de Planificación, sin dejar margen a los cambios requeridos por la práctica administrativa. La especificación pre-

LAS COMPLEJAS ARTICULACIONES  
ENTRE LOS INTERESES MATERIALES Y  
SIMBÓLICOS DE LAS ÉLITES  
REGIONALES Y DEL MOVIMIENTO  
ESTUDIANTIL PROPORCIONARON  
DURANTE DÉCADAS UN EFICIENTE  
MECANISMO DE COOPTACIÓN.

prioridades de su destino, dependiendo sólo de las negociaciones entre el catedrático y los parlamentarios de su partido o el propio Ministro de Educación.

Claro está que esta situación no podría propiciar el desarrollo de la producción de ciencia, de cultura ni de tecnología, lo cual terminaba siendo realizado sólo en algunos de sus institutos y, principalmente, fuera de las universidades.

Para empeorar ese cuadro, a comienzos de los años 60 se desarrolló la idea de que la autonomía universitaria no sería más que una ideología al servicio del imperialismo y del latifundio, interesados en separar la universidad del Estado, separación ésta contraria a la expresión de los intereses del pueblo. O sea, autonomía=alienación (Cunha, 1989).

Ese cuadro entró en un período de cambios rápidos y profundos durante los gobiernos militares, como veremos más adelante.

Antes veamos algunos datos que pueden ayudar a comprender el sistema de enseñanza superior en Brasil. Hay 95 universidades (35

supuestaria llegaba a tal punto que se proveían recursos para tal o cual cátedra, de esta o aquella universidad federal, sin que sus rectores hubiesen participado para definir las

federales), en las que están inscriptos 53,5% del 1,5 millón de estudiantes (las universidades públicas abarcan 30% del total de estudiantes). En oposición al segmento universitario, existen 749 instituciones no universitarias, la mayoría privadas (78%), fracción que representa el 33% de los estudiantes. Entre un segmento y otro hay 74 instituciones privadas -las "federaciones de escuelas"-, todas candidatas al *status* universitario. El sistema está profundamente marcado por la división entre los sectores público y privado. En el primero la enseñanza es gratuita y con respaldo constitucional y se localizan en él la mayor parte de los programas de posgrado e investigación, los profesores con dedicación exclusiva y más alta calificación. En el sector privado hay un mecanismo de distribución de becas restituibles, financiadas con fondos gubernamentales.

### ¿MODERNIZACIÓN-AUTONOMÍA?

Una alianza tácita entre los profesores universitarios de las llamadas "ciencias exactas", del área tecnológica y biomédica, con los militares y la tecnoburocracia propició la rápida modernización de las universidades públicas: la extinción del régimen de cátedras vitalicias y su sustitución por el régimen departamental, la profesionalización del personal de enseñanza e investigación mediante contrato por tiempo completo y dedicación exclusiva y, por último, pero no menos importante, la institucionalización de los programas de posgrado, con incentivos salariales para quienes tienen título de maestría y/o doctorado.

A pesar de la existencia de pur-

gas de profesores en las universidades públicas, el gran incremento del número de becas para estudios de posgrado, en el país y en el exterior, benefició a todas las áreas del conocimiento -incluso a las ciencias humanas y sociales-, abriendo camino para un rápido crecimiento del potencial docente. Surgieron nuevas universidades, dándoles énfasis especial a la investigación y al intercambio con instituciones internacionales, como por ejemplo la Universidade Estadual de Campinas y la Universidade Federal de São Carlos.

Pero, en lo que concierne a la autonomía universitaria, no se puede apuntar ningún beneficio en la reforma universitaria de los años 60 y 70. La elección de los dirigentes continuó siendo efectuada mediante mecanismos de cooptación, en los que fue incrementado el poder de la instancia gubernamental. En lugar de listas con tres nombres de candidatos se pasó a exigir listas con

seis, aumentando así la probabilidad de que se eligieran personas más propensas a colaborar con los gobiernos militares. Aunque la reforma universitaria de 1968 pretendiese a-

tenuar la independencia parcial de las unidades en provecho de la integración universitaria, la elección de los directores de facultades, escuelas e institutos continuó siendo realizada por cooptación de la presidencia de la República, según el mismo procedi-

miento utilizando para la elección de los rectores (Cunha, 1988).

Excepto los programas de posgrado, que pasaron a recibir directamente recursos financieros con gran flexibilidad de aplicación, los presupuestos de las universidades continuaron siendo especificados detalladamente, siguiendo procedimientos establecidos por los ministerios del área económico-financiera.

Pero, aun durante los gobiernos militares, la autonomía universitaria asumió una posición destacada como bandera de lucha contra el autoritarismo. En el ámbito de la sociedad civil, la lucha se daba en pro de la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente, para derogar la legislación ilegítima, la amnistía a los sancionados por actos arbitrarios y a favor de la convocatoria de elecciones directas para todos los cargos ejecutivos, principalmente para Presidente de la República.

En el ámbito universitario, a fines de los años 70 y comienzos de los 80, esa lucha se manifestaba en dos vertientes principales. Desde el punto de vista de los rectores y de las altas jerarquías de las universidades públicas, autonomía significaba dos cosas: presupuestos globales, de manera que la distribución de los recursos en los diferentes rubros del presupuesto fuese realizada internamente, y que también se efectuase en el seno de la univer-

sidad el proceso de elección de los directores de facultades, escuelas e institutos, eliminando la intervención gubernamental. Desde el punto de vista del movimiento sindical docente (en ascenso) y del movimiento estudiantil (en descenso), autonomía quería decir elección de los dirigentes en el ámbito de cada universidad, mediante elecciones directas.

El desgaste de los gobiernos militares y la profundización del tránsito hacia la democracia favoreció los intereses gremiales para participar en las gestiones universitarias. Las "consultas a la comunidad" pasaron a ser una norma en las universidades públicas desde mediados de los años 80. Los órganos colegiados superiores, legal y estatutariamente encargados de elaborar las listas de seis candidatos a rector respetan (en algunos casos más que en otros) los resultados de las elecciones, en las cuales votan profesores, estudiantes y empleados técnico-administrativos. Sus votos se ponderan de distintas maneras, prefiriéndose el denominado "voto paritario", resultante de ajuste mediante parámetros que consideran el número de electores potenciales y efectivos, pero de manera tal que los votos de cada categoría resulten equivalentes.

Los resultados de esas elecciones muestran que, en donde se utiliza el concepto de "voto paritario", los empleados técnico-administrativos son los que más influyen, lo cual degrada a los docentes, quienes ven que el mecanismo del poder tiende hacia un intercambio entre la alta jerarquía y aquella categoría.

Los intereses de la alta administración de las universidades públicas (especialmente las federa-

EL DESGASTE DE LOS GOBIERNOS MILITARES Y LA PROFUNDIZACIÓN DEL TRÁNSITO HACIA LA DEMOCRACIA FAVORECIÓ LOS INTERESES GREMIALES PARA PARTICIPAR EN LAS GESTIONES UNIVERSITARIAS.

les) también fueron contemplados mediante el proceso de delegarle a los rectores la atribución de elegir a los directores de unidades, teniendo así un elemento adicional de poder. Pero, en una especie de contrapartida a esa cesión hacia las universidades de parte del poder que el gobierno detentaba sobre ellas, hubo un aumento del control gubernamental de los recursos. El control sobre el cuadro de personal docente se tornó más estricto, llegándose al punto de contratar un nuevo docente cada dos vacantes o, aun, al de prohibir la realización de concursos para ocupar cargos disponibles. Como los docentes empleados de las universidades federales recibieron el *status* de empleados públicos después de que se promulgara la Constitución de 1988,

el control del pago pasó a ser efectuado directamente por el Ministerio de Hacienda, restringiéndose la administración de cada rector a porcentajes inferiores al 5 por

ciento del presupuesto de cada universidad (Velloso, 1991).

Respecto del presupuesto global, la experiencia de las universidades mantenidas por el Estado de São Paulo pasó a ser una referencia paradigmática para todas las instituciones públicas, tanto las federales, como las de otros Estados. La Constitución paulista de 1989 le confiere a las universidades mantenidas por ese Estado el derecho a recibir y utilizar libremente 8,4 por ciento de los

recursos resultantes del impuesto por circulación de mercaderías y servicios, porcentaje elevado al 9 por ciento en 1992. Con ese "presupuesto global", cada universidad pasó a decidir sobre el cuadro de personal (incluso los inactivos y pensionistas) y sobre las erogaciones corrientes y de capital.

## NUEVAS DIRECTRICES Y BASES DE LA EDUCACION NACIONAL

La Constitución Federal de 1988 determinó que fuese promulgada una Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), de acuerdo con sus dispositivos, incluso el relativo a la auto-

nomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial de las universidades. Según el análisis de Cury (1991), allí surgió una concepción radical-

mente nueva para la historia de la institución en Brasil: universidad es autonomía.

La Cámara de Diputados, a través de los parlamentarios Otávio Elísio Alves de Brito y Jorge Hage, elaboró rápidamente un proyecto de LDB que recogía las demandas de las entidades más representativas del área educacional, especialmente las científicas y sindicales, reunidas en el Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública. Veamos algunos dispositi-

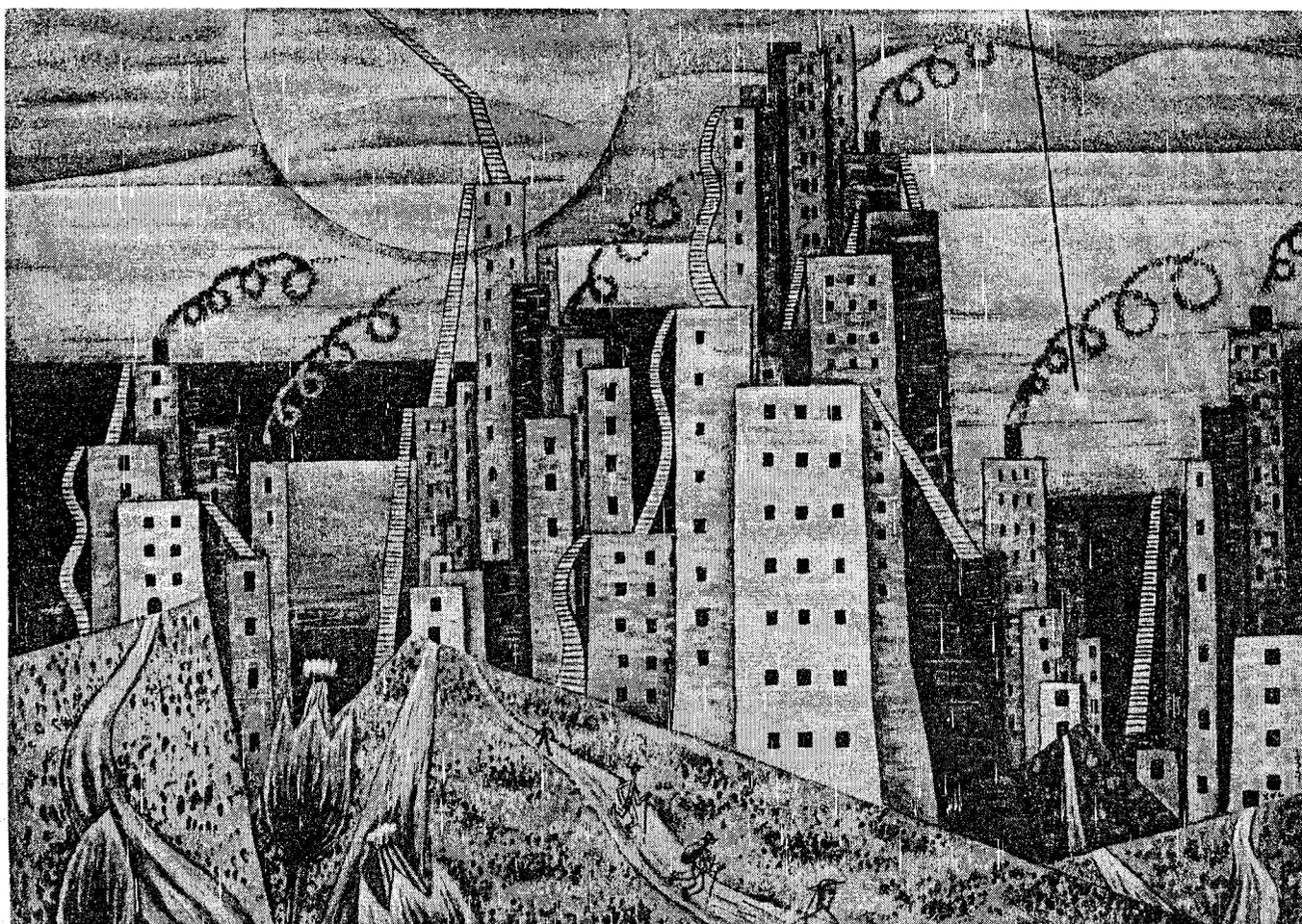
vos de ese proyecto, que se refieren en forma más directa a nuestro tema.

El reconocimiento (y la renovación del mismo) de las instituciones de enseñanza superior como universidades sería una atribución del poder público federal, mediante decreto del Presidente de la República. Como procedimiento previo se establece un proceso de evaluación institucional bajo responsabilidad del Consejo Nacional de Educación a través de comisiones autónomas de especialistas, proceso lleno de reservas: sería posible un pedido de reconsideración con garantías de un plazo adecuado para resolver eventuales deficiencias.

Si el dictamen de la comisión de evaluación (comisión autónoma) de especialistas estuviese en contra de renovar el reconocimiento de la institución de enseñanza superior como universidad, y después de agotadas las posibilidades de corregir las deficiencias, el Presidente de la República firmaría un decreto de suspensión o cancelación del registro; a partir de entonces, el establecimiento podría o no seguir autorizado a suministrar cursos superiores. Pero si la institución fuese pública, las condiciones presentadas por el proyecto tenderían a retardar el desenlace e incluso a compartir responsabilidades con miembros de aquella comisión de especialistas para "revitalizarla".

El proyecto de la Cámara repite las dimensiones de la autonomía universitaria establecidas por la Constitución: didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial.

Para las universidades públicas, cada una de esas dimensiones se encuentra bastante detallada, de modo de explicitar lo que la uni-



versidad podría hacer, o sea, prácticamente todo. Vale la pena mencionar dos elementos de la autonomía de gestión financiera y patrimonial, pues eso es una novedad en el país: administrar libremente su patrimonio y redistribuir las sumas destinadas a los diferentes ítem del presupuesto. En el caso de las universidades privadas, las normas son bastante más generales, apareciendo como condición sólo la aprobación del presupuesto por la entidad que financia.

El proyecto determina la participación de profesores, estudiantes y no docentes en la gestión de las instituciones públicas de enseñanza superior: su presencia sería obligatoria en todos los órganos colegiados y en todas las comisiones, junto con participantes

externos a la institución, siempre con la participación mayoritaria de los docentes. El director máximo de la institución -rector o director- y su vice serían elegidos por profesores, estudiantes y no docentes, según la forma definida por los estatutos, en un proceso de elección directa, correspondiéndole al respectivo jefe del Poder Ejecutivo el nombramiento del más votado.

Mientras el proyecto de LDB se tramitaba en la Cámara de Diputados, fue nombrado Ministro de Educación el físico José Goldemberg, ex rector de la Universidad de São Paulo, que fue justamente quien negoció con la Asamblea Legislativa el dispositivo de "autonomía financiera" de las universidades paulistas.

El gobierno federal adoptó el

proyecto Goldemberg de reforma constitucional que reglamentaba el dispositivo sobre la autonomía universitaria según el modelo paulista y lo juntó a otras cuestiones que trataban de regular el mercado de distribución de derivados del petróleo, de la explotación de los servicios de telecomunicaciones, de mineralización, de la "desregulación" del comercio exterior, etc. Veamos qué dice el proyecto de reforma constitucional, ya con los agregados de parecer favorable recibidos en la Cámara de Diputados.

Las universidades públicas constituirían una categoría específica de entidad, distinta a los órganos de administración directa e indirecta (fundaciones y autarquías), de manera que su personal perdería el *status* de empleado público

(con la garantía de los derechos adquiridos por la Constitución), incluso el beneficio de la estabilidad. El gobierno federal pasaría a destinarle a sus universidades un porcentaje fijo de los recursos provenientes de impuestos, con lo cual cubrirían los gastos del personal activo, inactivo y de los pensionistas, con la única restricción que esos gastos no excediesen 80 por ciento del total presupuestario de cada institución. Para complementar los recursos transferidos por el poder público, las universidades deberían buscar "fuentes alternativas de financiamiento, obtenido a través de la necesaria interacción con la comunidad". La autonomía (didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial más la de "recursos humanos"), atributo de las universidades, podría extenderse a otras instituciones de enseñanza e investigación.

Esa propuesta de reforma constitucional sufre fuertes críticas de los rectores y del sindicato de profesores. Contrariamente a lo que pretendían en los años 70, los rectores temen perder la garantía de contar con el auxilio del gobierno federal para cubrir los gastos de personal y recuerdan las diferencias que existen entre las universidades paulistas y las federales y de otros Estados. Aunque el Estado de São Paulo genere casi la mitad del PBI y obtenga ingresos fiscales superiores a los de la nación, mantie-

nen apenas tres universidades, mientras existen 35 federales. Los docentes temen perder los beneficios de la isonomía salarial, de la estabilización y jubilación integral, como también el incremento de la carga de trabajo que podrá acarrear la limitación del personal. Los temores de unos y otros aumentan con la constatación del número creciente de pedidos de jubilaciones voluntarias (por centenares en cada universidad federal) de docentes temerosos de perder el beneficio de la jubilación integral por tiempo de servicio, debido al ajuste fiscal que el gobierno prepara a través de otra reforma constitucional. Como consecuencia, el aumento de los costos con personal inactivo representará una dificultad adicional para mantener al personal en actividades docentes y de investigación.

La Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC) fue la única entidad vinculada a la vida académica que no se opuso totalmente al proyecto de reforma constitucional. Su Comisión de Educación se limitó a reclamar recursos gubernamentales para que las universi-

dades pudiesen ejercer de hecho su autonomía, llegando incluso a proponer la "fiscalización independiente" de los recursos públicos provenientes de impuestos (y la parte que le correspondería a las universidades) y su transferencia regular. También propuso que los hospitales universitarios y los

inactivos y pensionistas recibieran recursos específicos, aparte del presupuesto global de cada institución.

La postura de la SBPC trata de evitar que la autonomía financiera pretendida por el proyecto de reforma constitucional acabe con las universidades públicas más débiles o las conduzca a la privatización. La SBPC espera que se les ofrezcan (a las universidades) oportunidades y estímulos para que vayan alcanzando gradualmente patrones más elevados de calidad. Para eso, la solución sería la implantación gradual. Una propuesta amplia de autonomía, que aplicase la independencia del gobierno y la pérdida de su protección sólo se haría por la compensación de los "controles credencialistas, cartoriales y ritualistas" fijados por la burocracia gubernamental. Su implantación precipitada significaría matar la idea al nacer, debido a la inestabilidad financiera y a la escasez de recursos. En síntesis, la autonomía de las universidades públicas no podría limitarse a un "remedio oportunista para aliviar a corto plazo las cuentas del gobierno" (Azevedo y Dulci, 1992).

La "superación" de las dos posiciones -la del proyecto de LDB de la Cámara de Diputados y la del proyecto de reforma constitucional- es lo que pretende otro proyecto de LDB, resultado de una iniciativa del senador Darcy Ribeiro, antropólogo, primer rector de la Universidade de Brasília y ex Ministro de Educación (1963).

Según el proyecto del Senado, las universidades públicas tendrían las características definidas por el proyecto de reforma constitucional, que fueron más detalladas, especialmente la atribu-

AUNQUE EL ESTADO DE SÃO PAULO  
GENERE CASI LA MITAD DEL PBI  
Y OBTENGA INGRESOS FISCALES  
SUPERIORES A LOS DE LA NACIÓN,  
MANTIENEN APENAS TRES  
UNIVERSIDADES, MIENTRAS EXISTEN  
35 FEDERALES.

ción inédita de crear su propio cuadro personal docente y técnico-administrativo, como también un plan de cargos y salarios.

A partir de la publicación de la LDB, hasta un año después, la nación transferiría a sus universidades todos los

recursos que le son atribuidos para que ellas se encarguen automáticamente de su aplicación. La gerencia administrativa y financiera de las universidades públicas sería hecha preferencial-

mente por fundaciones, estructuradas con economía autosostenible.

Las instituciones de enseñanza superior públicas y privadas mantendrían procesos de autoheteroevaluación de sus actividades, involucrando profesores, estudiantes, no docentes y entidades externas. La creación y el desarrollo de esos procesos serían una condición para recibir apoyo financiero del poder público.

Cabría a la nación reconocer, supervisar y acompañar a las universidades y demás instituciones de enseñanza superior, salvo las que integren sistemas de enseñanza estatales. Sería también competencia del Consejo Nacional de Educación dictar normas generales programas y organización de cursos de graduación, así como su autorización, funcionamiento, reconocimiento y registro de cursos de graduación y programas de posgrado.

Al referirse a la autonomía universitaria, el proyecto es mucho

más breve que el de la Cámara: presenta una lista de atribuciones y admite la posibilidad de extender las inherentes a la autonomía universitaria a las instituciones que comprueben elevada calificación científica, basada en la evaluación realizada por el poder público.

En las instituciones públicas los docentes deberían tener mayoría absoluta en los órganos colegiados y comisiones, incluso en las

instancias responsables de elaborar y modificar estatutos y reglamentos, como también de la elección de dirigentes.

## PROSPECTIVA: ¿AUTONOMIA Y/O MERCADO?

Lamentablemente para el futuro de la universidad brasileña, la radicalización de las posiciones ya mencionadas impide el avance hacia un nuevo modelo que considere la diversidad de las instituciones de enseñanza superior.

Los sindicatos docentes persisten en defender posturas corporativas políticamente insostenibles, como por ejemplo la estabilidad indiscriminada del personal, la asignación no especificada sólo para "otros gastos corrientes y de capital" y la evaluación sin consecuencias de las universidades públicas. De esa manera menosprecian la gran amenaza a los presupuestos que significan los gastos con los inactivos y pensio-

nistas, sin apoyar las posiciones de quienes señalan las ventajas de su transferencia para órganos exclusivamente previsionales.

El Ministerio de Educación, en forma directa y con auxilio del proyecto de LDB del Senado, fascinado por el "modelo paulista", está ansioso por desprenderse inmediatamente de las universidades. En esa proyección apresurada de los beneficios atribuidos a tales medidas, no alcanzan a visualizar la consecuencia inevitable de su adopción: la mejoría de algunas universidades públicas, mientras que la mayoría quedará más expuesta al control de las oligarquías regionales, del corporativismo de los profesores y no docentes y del "parroquialismo" cultural. En general, el previsible deterioro de la calidad de la enseñanza e investigación será bienvenida por las instituciones privadas, interesadas en eliminar las ventajas comparativas de las universidades públicas que, aun en forma desigual, se han orientado en el sentido de elevar los patrones de trabajo académico.

¿Se puede prever que el mercado será una buena y abundante fuente de recursos para las universidades, a punto de compensar la reducción de los recursos gubernamentales? No creo que se pueda dar una respuesta afirmativa a tal pregunta, por las razones que resumo a continuación (Cunha, 1991).

Aunque existan experiencias exitosas en cuanto al aprovechamiento de los conocimientos producidos por empresas públicas y privadas en las universidades brasileñas, la situación más común es la completa indiferencia de éstas sobre lo que ocurre en aquéllas. Si, por un lado, existe cierto desprecio de los docentes por la

posibilidad de una aplicación práctica de su trabajo de investigación, no es menos verdad que son pocas las empresas a las que de hecho les interesa incorporar los conocimientos producidos en las universidades. Las empresas tienen prisa y por eso prefieren comprar paquetes tecnológicos a financiar el desarrollo de

productos o procesos de investigación. Por otro lado, las empresas multinacionales tienen una vía de remesa de lucros en el pago de *royalties* a sus matrices y no les interesa sustituirlas por desarrollo nacional de alternativas. De esa manera, las universidades brasileñas son depositarias de una producción tecnológica que no es absorbida por el sistema productivo, motivo de gran frustración, más para aquéllas que para éste. La producción de fármacos y equipamientos para telecomunicaciones e informática son ejemplos dramáticos de esa impermeabilidad del sistema productivo brasileño frente a la producción universitaria.

Incluso cuando existe interés

directo de una empresa en el desarrollo de determinado proyecto, difícilmente se consigue superar la contradicción entre dos lógicas:

por un lado, la lógica empresarial, que exige la apropiación privada de los resultados del proyecto del cual participa, preservándolo mediante cláusulas de uso restricto y de secreto industrial;

por otro, la lógica universitaria, de inequívoco origen iluminista, que pretende la apropiación colectiva del saber, mediante su difusión más amplia.

**POR TODO ESO, LA SOLUCIÓN VÍA MERCADO SÓLO ES VIABLE EN CASOS PARCIALES: EN ALGUNAS UNIVERSIDADES, PERO NO EN LA MAYORÍA; EN UNA DETERMINADA UNIVERSIDAD, POSITIVA EN ALGUNAS UNIDADES, NEGATIVA O SIMPLEMENTE IMPOSIBLE EN OTRAS.**

Por todo eso, la solución vía mercado sólo es viable en casos parciales: en algunas universidades, pero no en la mayoría; en una determinada universidad, positiva en algunas unidades, negativa o simplemente imposible en otras. Por eso, la generalización tendrá un resultado seguro: la limitación (si no el retroceso) de que la experiencia brasileña fue una de las pocas experiencias de modernización universitaria en países subdesarrollados que tuvo éxito. Propiciada por la dictadura militar, fue contenida en la democracia, justamente por un proyecto de modernización del Estado por vía del achicamiento como agente económico, con el justificativo de que eso resultaría en mayores recursos para invertir en políticas sociales, con énfasis en la educación. □

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, S. e DULCI, O., 1992, "Sobre autonomía universitaria", *Jornal da Ciência Hoje* (Rio de Janeiro), N°256, julho.
- CUNHA, L.A., 1986, "Autonomía universitaria en el Brasil: desafíos conceptuales y políticos", en *Autonomía Universitaria: tensiones y esperanzas*, Washington, DC, USA, Organización de los Estados Americanos.
- CUNHA, L.A., 1988. *A Universidade Reformada - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- CUNHA, L.A., 1989. *A Universidade Crítica - o ensino superior na República Populista*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- CUNHA, L.A., 1991. "Universidad y sociedad: una nueva dependencia?" en *Nuevos contextos y perspectivas* (Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables) Caracas, UNESCO/CRESALC.
- CURY, C.R.J., 1991. "A questão da autonomia universitaria", *Universidade e Sociedade* (São Paulo), N°2, novembro.
- VELLOSO, J. (org.), 1991. *Universidade Pública - política, desempenho, perspectivas*, Campinas, Papirus.

# El pedagogo en la universidad. Un discurso posible

*“El misterio  
insondable del  
discurso... es que  
está constituido con  
las mismas  
sujeciones que trata  
de denunciar... y a  
pesar de todo se  
vuelve sobre sí  
mismo para  
pensarse...”*

---

Adela Coria\* - Gloria Edelstein\*\*

---

**a**

brir un espacio de análisis sobre el sentido de la participación del pedagogo en la universidad, en un

encuentro con otras disciplinas, impone, en primera instancia, la necesidad de considerar particularmente las condiciones históri-

---

\* Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Asesora Pedagógica, Facultad de Ciencias Económicas, UNC.

\*\* Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

co-sociales en que su discurso y práctica se producen, circulan y son reconocidos; su contextualización en la vida universitaria, tanto desde una lectura de la realidad como desde la universidad pensada, tal como las vemos desde nuestra perspectiva teórica, política y ética.

Pareciera ampliamente aceptado en diversidad de discursos acerca de las condiciones de posibilidad del desarrollo político, económico y social de nuestro país, que éstas dependen cada vez más decisivamente de la capacidad de su sistema de educación superior e investigación para contribuir a la formación de los recursos de alto nivel reclamados para la producción de conocimientos acordes a las demandas competitivas y complejas de distintos sectores y ámbitos de la sociedad.

Habida cuenta de esta situación, el desafío se plantea en el contexto de un mundo signado por la explosión de la información y su aceleradísima expansión y difusión, lo que trae como inmediata consecuencia el poder del conocimiento, poder que penetra todas las esferas de la trama política, económica y social.

Estas circunstancias reclaman a quienes trabajamos en el espacio social universitario, el desarrollo de capacidades para el procesamiento y reestructuración-recreación crítica de información que da lugar a respuestas alternativas a problemáticas di-

versas, complejas y cambiantes, más que el de procesos de acumulación cuantitativa, ya resueltos por la tecnología informática.

¿Cómo contribuir a generar un salto cualitativo que permita imaginar la formación de mentes lúcidas, capaces de desarrollos creativos?

En nuestra perspectiva, creemos necesario hacer centro en los procesos constructivos de pensamiento -y sus complejas operaciones- tendientes a superar las barreras que obturan la generación de nuevos conocimientos, barreras éstas provenientes de discursos científicos en crisis y de representaciones sociales dominantes, estigmatizadas como explicaciones de los fenómenos naturales y sociales.

El impacto de este requerimiento significa que los sistemas nacionales de educación superior se

vuelvan sistemas altamente complejos, diversificados y multifuncionales. La Argentina, al igual que el resto de América latina, afronta en los inicios de la década de los 90 el desafío de

tener que producir una profunda y significativa transformación en sus universidades, desafío doblemente significativo cuando tienen que asumirlo en un contexto de crisis económica y un cuadro de restricciones que posiblemente se mantenga por un largo tiempo (Paviglianiti, N., 1992).

Desde este lugar de crisis es desde donde hablamos. Las uni-

versidades, al decir de José J. Brunner, deberán volverse más "emprendedoras".

Entre otras cuestiones, como las vinculadas a políticas, organización, financiamiento, se enfrentan con la necesidad urgente de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico. En este sentido se hace necesario imaginar propuestas tendientes a flexibilizar recorridos curriculares, erosionar los moldes clásicos de las profesiones, promover desplazamientos horizontales que cambien líneas de formación, ofertar unidades instruccionales combinables en función de prácticas profesionales complejas, entre otras múltiples alternativas (Puiggrós, A., 1990).

En suma, asumirse como protagonistas de significativos cambios internos que atiendan a diferentes y contradictorias demandas de la sociedad, pone en cuestionamiento sus roles y funciones, su propio andamiaje organizacional y pedagógico. Sobre todo cuando está sometida a procesos de cambios rápidos que muchas veces no alcanzan a ser procesados, lo que deriva en la producción de respuestas centradas en coyunturas, sin poder utilizar los mecanismos institucionales o repensarse y proyectarse, en el mediano y largo plazo. Situación que, en definitiva, pone en cuestión su capacidad teórico-explicativa (Paviglianiti, N., 1991).

Un dato significativo surge como nota constitutiva de cierta relevancia en la educación superior: se trata de una nueva profesión, la profesión académica, que ejerce una cuota importante que influencia hacia el interior del sistema y, en los casos de institu-

LA ARGENTINA, AL IGUAL  
QUE EL RESTO DE AMÉRICA LATINA,  
AFRONTA EN LOS INICIOS  
DE LA DÉCADA DE LOS 90 EL  
DESAFÍO DE TENER QUE PRODUCIR  
UNA PROFUNDA Y SIGNIFICATIVA  
TRANSFORMACIÓN EN SUS  
UNIVERSIDADES.

ciones de prestigio, incluso hacia el exterior del mismo.

Esta profesionalización del cuerpo docente da cuenta de una variación en el peso predominante de profesores que no comparten la docencia universitaria con la actividad profesional sino que hacen de la enseñanza y/o investigación en las universidades, su ocupación central o única.

La reconversión de modelos universitarios en vigencia junto a la redefinición de prácticas que tienden a ser legitimadas en función de tal proceso, "abre" un espacio para el abordaje del aporte pedagógico en la educación superior, nivel en el que históricamente no había ingresado este campo como parte de su problemática.

Este espacio no sólo significa la entrada a un debate teórico sino que implica la incorporación de pedagogos en diferentes unidades académicas, lo que produce un doble impacto, hacia el interior del propio campo y el que refiere al encuentro con otros campos disciplinares, con distintos grados de desarrollo.

Para anticipar el tratamiento que daremos a la temática que nos ocupa, tiene sentido reflexionar que cuando como pedagogos hablamos, como en este caso, de la universidad, nuestro discurso no es ajeno a las marcas de todo discurso.

Por otra parte, creemos que al hablar prospectivamente desde la utopía mirando la crisis ya nos hacemos cargo de un lugar de "intervención", de una cierta intencionalidad, que es la de trabajar en el sentido del mejoramiento de la calidad de los procesos de transmisión y de apropiación de conocimientos, con un fuerte anclaje en la problemática social.

## **PEDAGOGOS Y DOCENTES UNIVERSITARIOS: UNA RELACION PARADOJAL**

Las siguientes son reflexiones construidas a partir del trabajo desarrollado desde el campo pedagógico hacia el interior de diferentes instancias organizativas de la vida universitaria.

Interesa al respecto explicitar, en primer lugar, nuestra perspectiva respecto de la significación de la práctica del pedagogo en la universidad, su particular inscripción en este espacio en el que se despliegan procesos

de transmisión-producción-difusión de conocimientos científicos y tecnológicos. Desde allí, analizar la problemática que se genera en el encuentro con prácticas ligadas a diferentes campos de conocimiento.

Tanto por la forma de relacionamiento institucional, como por la especificidad de su trabajo, el pedagogo desarrolla tareas de orden académico. Con esto aludimos a diversidad de prácticas y espacios de actuación, como son el diseño y evaluación curricular, la formación y asesoramiento de docentes en ejercicio, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el asesoramiento al nivel de la gestión directiva, entre las más importantes.

Hasta aquí hablamos aún en un nivel de abstracción tal que se desdibujan las diferencias. Al acercarnos a lo particular, con una

mirada atenta a la heterogeneidad, podemos identificar la existencia de enfoques y prácticas pedagógicas diversos, desenvolviéndose en tramas institucionales marcadas por historias de sujetos, grupos y campos de conocimiento, estructuras organizativas y relaciones de poder múltiples. Todo ello signado por un lugar de reconocimiento diferenciado en el contexto genérico "universidad". Atender estas diferencias posibilita la ruptura con una lógi-

ca modelizante y homogénea y pensar, desde ciertas pistas, en lo que podríamos hipotetizar como estructurante de las relaciones que se construyen,

sin negar la complejidad y fragmentariedad, que son constitutivas de dichas instituciones.

La práctica del pedagogo en la universidad, desde la perspectiva que sostenemos, se plantea como una relación de y con el conocimiento. Su especificidad está dada por la concreción de procesos de intercambio, ligados a la racionalidad de los procesos educativos - enseñar y aprender-. En ellos se vinculan sujetos pertenecientes a campos disciplinares diferentes, vínculo éste que está atravesado por el orden de las políticas y normativas institucionales y los lugares que ocupan los actores en el campo de lucha por la imposición de visiones sobre el quehacer académico y su relación con el contexto social más amplio.

Estos factores, que constituyen las condiciones de producción del conjunto de discursos y prácticas

TANTO POR LA FORMA DE  
RELACIONAMIENTO INSTITUCIONAL,  
COMO POR LA ESPECIFICIDAD DE SU  
TRABAJO, EL PEDAGOGO  
DESARROLLA TAREAS DE ORDEN  
ACADÉMICO.

pedagógicas que se sostienen, encontrarán diversidad de formas de expresión. Soportes y a la vez determinaciones, dichas condiciones marcan el sentido y alcance de la "intervención" del pedagogo en relación con los demás actores institucionales.

Nos interesa circunscribir la problemática desde las posiciones que ocupan los actores de los procesos de intercambio a los que aludimos, por cuanto creemos significativo bucear desde allí en los sentidos que los mismos construyen en torno de dichas posiciones. Al respecto, entendemos posible distinguir dos niveles de análisis, mutuamente relacionados:

1. El institucional, que refiere a la posición en la estructura jerárquica y a las representaciones a ellas asociadas.

2. El relativo a la pertenencia a campos de conocimiento diferentes, y a la relación de conocimiento que se establece entre ellos.

Nuestra hipótesis central es que se delimita una relación paradójica, basada en las diferencias de posiciones, que se estructura como deseo de mutuo reconocimiento de discursos y prácticas y se vehiculiza por el desconocimiento -no siempre consciente- del otro. La construcción imaginaria del "otro" como sujeto portador de un saber que no se dispone, y las amenazas por ello vivenciadas, orientan paradójicamente la acción en dobles juegos de mensajes, en vínculos dobles de mutuos acercamientos y resistencias.

El lugar por el que circula fundamentalmente la dialéctica reconocimiento-desconocimiento es el lenguaje, la palabra, que en cualquier caso pide ser creída. La producción discursiva de cada sujeto, coherente con las respectivas posiciones, revela sistemas de inclusiones y exclusiones -internas y externas; qué es posible decir y de qué se reniega- y se estructura atendiendo a restricciones de distinta naturaleza -temáticas, de género, etc.-. A su vez, es importante destacar que en los procesos de reconocimiento discursivo ligados a sus condiciones y gramáticas particulares, se abre un espacio de indeterminación de sentido, de multiplicidad de significaciones, que posibilitan una permanente redefinición de esa estructura paradójica.

Vamos a analizar entonces, desde nuestra experiencia y el lugar teórico explicitado, cómo se expresa esta relación paradójica, poniendo en

tensión los dos planos de posiciones enunciados y sus implicaciones mutuas.

**1. Posiciones en la estructura jerárquico-institucional y sentido del trabajo pedagógico. El extraño poder...**

Consideramos pertinente tomar como analizadores las instancias organizacionales en que se desenvuelven los actores de la relación. Los docentes de diferentes áreas como los pedagogos pueden ocupar lugares "objetivamente" semejantes. Al ingresar en las unidades académicas, se producen nom-

bramientos analógicos, en términos de cargos y dedicaciones, en algunos casos legitimados por el mecanismo institucional vigente (concursos y selecciones por antecedentes).

La primera diferencia se plantea en relación con la pertenencia a cierto sector o departamento. Los docentes forman parte de equipos de cátedra o investigación y desarrollan su tarea con relativa autonomía, posibilitada por la libertad de cátedra. En tanto, los pedagogos forman parte de "unidades" discriminadas, en general bajo la dependencia (orgánica o funcional) de las Secretarías Académicas. Lugar de relativa separación, que hace compartir (aun no siendo una pretensión consciente) los avatares de las decisiones político-académicas.

Este posicionamiento en un lugar de poder (poder que no se tiene, al decir de Foucault, sino que "se ejerce a partir de innumerables puntos y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias") constituiría una marca de la asimetría estructurante de la relación.

Se plantearía, a nuestro entender, una contradicción entre los sentidos adjudicados a su presencia y la construcción imaginaria de ese lugar. Así, se visualiza la participación del pedagogo como no natural, en principio, en cuanto a la especificidad de la institución, extraño, por cuanto no posee el dominio del saber que da sentido a su existencia discriminada en el conjunto universidad.

Se ubicaría imaginariamente en un lugar de evaluador, de control, ligado al poder decisorio de la instancia académica, respecto a propuestas de normativas que prescriben el trabajo en la cáte-

EL LUGAR POR EL QUE CIRCULA  
FUNDAMENTALMENTE LA  
DIALÉCTICA RECONOCIMIENTO-  
DESCONOCIMIENTO ES EL LENGUAJE,  
LA PALABRA, QUE EN CUALQUIER  
CASO PIDE SER CREÍDA.

dra, de regularización institucional de los mecanismos de acceso o determinación de permanencia.

No constituye el nosotros identificatorio, marco de pertenencia subjetivo a una identidad profesional (no carente de conflictos); sin embargo, forma parte de la red formal de toma de decisiones. Extranjero por su historia de formación, desposeído de la racionalidad propia de un cierto quehacer científico-tecnológico, de la cultura institucional, por ende, al margen de derecho de las formas dominantes (legítimas y legitimadas) de pensamiento y actuación, es ubicado de hecho (y paradójicamente) en una posición de ejercicio potencial de poder. Poder nombrar, poder decir acerca de los otros, los docentes.

Esta pertenencia orgánica, sin embargo, por sí sola no tiene como corolario necesario un efecto de reconocimiento y legitimación. Muy por el contrario, y de allí la paradoja, asistimos a un cuestionamiento bastante generalizado sobre los alcances y ámbitos de intervención. Señala Foucault: "Donde hay poder, hay resistencia... ésta nunca está en posición de exterioridad al poder".

Así comienzan a dibujarse límites que se imponen a su ejercicio, desde las autoridades y los sectores que constituyen las redes de poder institucional; éstos son más claros y determinados en la medida en que los pedagogos expresan perspectivas diferentes (a veces ligadas a visiones no hegemónicas) en relación con problemas sustanciales de las políticas dominantes y de un orden extra-académico y pedagógico (relativos a la función social de la universidad, el conocimiento, etc.).

A pesar de ello, la asimetría en los lugares, efecto de las formas de nombramiento, se sobredimensiona, en las representaciones docentes, como consecuencia de los fines propuestos a la "intervención", que suelen ser expresión de un imaginario socialmente construido acerca de las prácticas pedagógicas.

Promover el cambio pedagógico aproxima al pedagogo a una posición de poder decir, de generar condiciones, a partir de un acto valorativo, sobre la adecuación o no de las prácticas pedagógicas vigentes y dominantes en la institución.

Supondría, asimismo, la capacidad de producir un discurso alternativo y una práctica coherente, acerca de cómo deberían desplegarse las acciones docentes. El pedagogo sería un sujeto autorizado para decir, cuestionar, proponer, discurrir acerca del ideal, en relación con las formas de transmisión del conocimiento, formas de evaluación, etc. Sería el depositario de un saber que puede cuestionar la práctica de otros.

Anclando en su propio discurso teórico, "cree" en general en esta palabra, asume la finalidad como mandato, se hace cargo de la ilusión adjudicada. Ejercicio de creencia y poder, se instala como sostén de una práctica que es deseada y resistida, en tanto los "destinatarios" reniegan del lugar de carencia, que es el complementario. Deseada, por cuanto la

falta se hace insoportable (el fracaso de los alumnos, por ejemplo, es vivido como tal). Resistida, porque se desconoce el saber pedagógico por

extraño a la cultura, a lo cotidiano del quehacer, o porque los sujetos sostienen un discurso consensuado desde lo político, por sectores minoritarios.

## 2. Relación de y con

### el conocimiento

La asimetría constitutiva de la relación, espacio imaginario de ejercicio de poder, no legitimado, encuentra nuevos soportes en la construcción de los intercambios mediatizados por el conocimiento. Intercambios éstos que remiten a la forma discursiva de la transmisión pedagógica, por las posiciones que ocupan imaginariamente los sujetos en los actos comunicacionales (sujetos que saben, sujetos que no saben). Así, la práctica se convierte en un refuerzo de los lugares institucionalizados.

Desde esta perspectiva analizaremos algunos rasgos comunes a, y particularmente, de pedagogos y docentes de diferentes campos científicos, para luego intentar descubrir los entrecruzamientos que se producen en la relación, a partir del análisis de los efectos de sentido posibles que se desprenden de sus discursos.

La cuestión del conocimiento, en líneas generales, puede abordarse desde diversas miradas. Miradas desde el interior de la estructura lógica de las ciencias, y

PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO  
APROXIMA AL PEDAGOGO A UNA  
POSICIÓN DE PODER DECIR, DE  
GENERAR CONDICIONES, A PARTIR  
DE UN ACTO VALORATIVO, SOBRE LA  
ADECUACIÓN O NO DE LAS  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS VIGENTES  
Y DOMINANTES EN LA INSTITUCIÓN.

sus recortes disciplinarios, reconocibles en relación con diferentes marcos teóricos; desde los procedimientos de construcción y validación de sus enunciados; desde la perspectiva de los intereses sociales; desde la historia de su constitución como campo científico.

Para M. Foucault, en cualquier disciplina, en tanto procedimiento de exclusión interno al discurso, se encuentran objetos, proposiciones verdaderas, definiciones, técnicas e instru-

mentos. El *corpus* que conforma la disciplina es anónimo pero es lo que se requiere para formular nuevas proposiciones. Las disciplinas constituirían férreos sistemas de exclusión del discurso. No todo lo que podría enunciarse en relación con un cierto objeto tiene la posibilidad de ser dicho. Lo que se puede decir tiene que responder al horizonte teórico afectado en cada momento histórico; sólo así una proposición puede ser aceptada como verdadera.

El concepto de sociedades de discursos, trabajado por el autor al analizar los procedimientos de exclusión del sujeto del discurso, puede ser útil para ampliar el análisis de la problemática. La función de estas sociedades sería la de controlar a los sujetos del discurso, para permitir su conservación. Hay palabras que se silencian, otras que se hacen escuchar, conforme a los criterios de los que ejercen el poder, a partir de las

reglas aceptadas en dichas sociedades. Los científicos, entre otros, funcionarían, desde esta perspectiva teórica, como sociedades de discurso.

Esta lectura del problema del conocimiento nos lleva a consi-

ESTE ES EL TERRENO EN EL QUE SE  
MUEVE EL PEDAGOGO. EN UN  
CAMPO DE LUCHA (NO SIEMPRE  
ACEPTADA) POR LA  
IMPOSICIÓN DE VISIONES  
LEGÍTIMAS, EN LA QUE SE  
DESPLEGARÍAN DIFERENTES  
HISTORIAS DE CAMPOS  
CONCEPTUALES.

derar que, independientemente de la presencia del pedagogo, existe una conflictiva en el interior de cada campo científico-tecnológico. Diversidad de posturas teóricas en relación con el objeto de conoci-

miento, en realidad, diversidad de objetos por la referencia a distintos marcos conceptuales y, consecuentemente, múltiples planteamientos epistemológicos y metodológicos, suele ser una constante en nuestras facultades. A su vez, constituye un escenario de disputa en relación con la forma académica que asume el conocimiento: asignaturas que cambian su nombre, pero cuyo contenido permanece; asignaturas que se eliminan de la currícula.

Este es el terreno en el que se mueve el pedagogo. En un campo de lucha (no siempre aceptada) por la imposición de visiones legítimas, en la que se desplegarían diferentes historias de campos conceptuales. Cuando se establece la relación entre campos ya entrarían a su vez en juego los niveles de codificación alcanzados respectivamente, el posicionamiento y legitimidad de unos con respecto a los otros. (Bourdieu,

P., 1988).

En lo que hace al pedagogo, partiremos de consideraciones respecto a la constitución de su propio campo de conocimiento y práctica profesional.

Según estudios recientes sobre la problemática (Furlán, A. Rabant, Tenti Fanfani, E., Edelstein, G., Coria, A. y otros, etc.) hay coincidencias respecto a ciertos rasgos típicos del campo, caracterizado por ser de poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas, la sustituibilidad profesional y la diversidad, en el sentido de las dificultades para definir ámbitos de especialización. Esto traería como consecuencia una inseguridad y necesidad constante de legitimación de saberes, prácticas y espacios de intervención.

En sentido general podemos sostener que el saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos, es decir, conjuntos de enunciados articulados que posibilitan racionalizar, dar cuenta de diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en ámbitos múltiples. Los procesos de enseñanza constituyen un aspecto central de este campo que ingresan en el desarrollo disciplinario de la didáctica.

Cuando el pedagogo asume procesos de formación de docentes de diferentes disciplinas, desarrolla a su vez una práctica docente (de la enseñanza) sostenida desde un discurso que traduce supuestos pedagógico-didácticos. Los intercambios centrales se ubicarían, desde nuestra perspectiva, en un doble plano, analíticamente discriminados, pero que en la prácti-

ca suelen presentarse en simultaneidad:

a. El relativo a la enseñanza en un campo en particular; por ejemplo, enseñanza de las ciencias económicas, agronómicas, médicas, humanas y sociales, etc.

b. El que refiere al análisis teórico de las prácticas docentes (del discurso docente sobre esas prácticas) objeto de reflexión en el campo pedagógico.

¿Qué problemáticas particulares podemos identificar en estas dos formas de intercambio desde nuestra experiencia en propuestas concretas de formación? ¿Cuáles constituyen las paradojas en la relación, hipotéticamente planteada al comienzo de este análisis, entre el posicionamiento institucional de los actores en cuestión, las construcciones imaginarias en torno del mismo y los vínculos establecidos en el trabajo con el conocimiento? Estos interrogantes orientarán nuestras reflexiones, que organizamos siguiendo los dos planos separadamente.

#### a. La enseñanza de las disciplinas

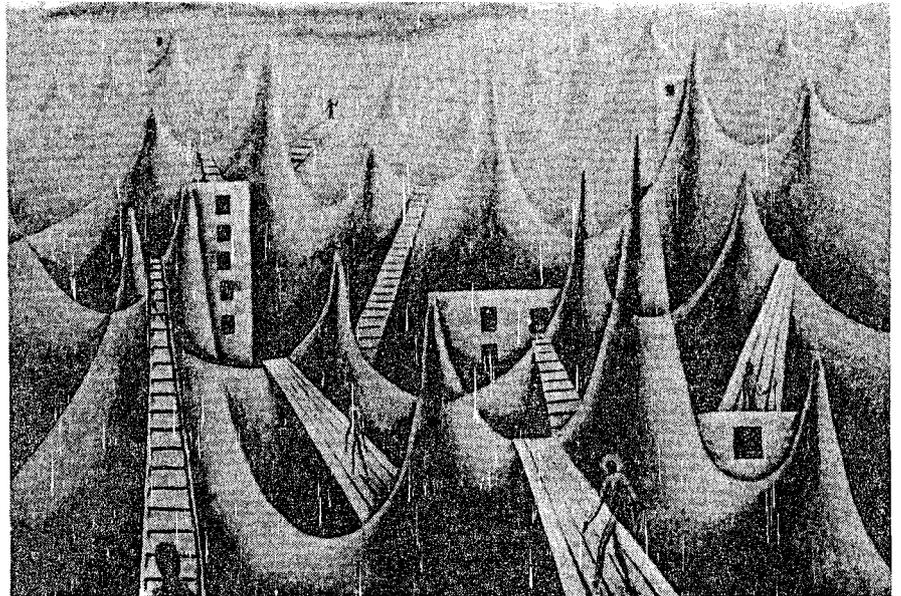
Un punto de partida en nuestro análisis es considerar que, en espacios académicos, se produce una selección valorativa de conocimientos científicos que se introducen en las definiciones curriculares, muchas veces bajo la forma disciplinaria y otras a partir de la creación de organizaciones del conocimiento que no siempre respetan esa identidad (incluyendo, en este sentido, ciertas propuestas con pretensión interdisciplinaria, áreas de conocimientos, núcleos problemáticos, etc.).

El tamiz que institucionalmente opera en relación con el conocimiento de origen vuelve a producirse, ya mediatizado por el enfo-

que teórico, epistemológico, ideológico, la experiencia de práctica profesional, docente e investigativa, en síntesis, por el posicionamiento e interés del sujeto docente en el campo cultural y social, en sentido amplio, y en su campo científico en particular.

Este fenómeno, conceptualizado por Chevalard como "transposición didáctica", es un fenómeno complejo, por el que se producen sustituciones o creaciones de objetos, que distan del objeto de conocimiento científico, en tanto se han constituido como obje-

selección. Incluye y excluye conceptos, hipótesis, teorías, formas de pensamiento e indagación. Si bien el recorte disciplinario funciona como marco referencial, este proceso, que tiene como objetivo consciente hacer más accesible la comprensión de los "contenidos" propios de la enseñanza -esto es, se realiza por razones didácticas- sufre las vicisitudes de cualquier intermediación; es, además, inevitable. No se puede enseñar todo; razones de falta de tiempo o de espacio -en los casos en que se textualiza- suelen



tos de enseñanza. Podemos suponer que lo que el autor analiza en relación con la enseñanza de las matemáticas asume características particulares en cada campo, que merecerían ser indagadas en cada caso.

Lo cierto es que cuando un docente elabora sus planificaciones, selecciona la bibliografía para un curso, produce un material impreso especialmente preparado para la enseñanza, o cuando desarrolla ciertos temas en exposiciones o a través de guías de trabajo, etc., pone en juego esa especial

ser los motivos más aludidos.

Asumiendo así la cuestión, el problema de la transposición didáctica constituye un espacio de vigilancia y análisis sobre la manera en que se realiza. Y éste constituiría, a nuestro entender, uno de los espacios privilegiados del trabajo del pedagogo en intercambio con los docentes, en el plano que venimos considerando. Espacio de articulación entre el contenido y el método, que se concretiza en la construcción de una propuesta metodológica para la enseñanza de la disciplina que

se trata, con sujetos determinados, en el ámbito universitario. Espacio de construcción hipotética de una propuesta de trabajo, de previsión de la acción, esto es, en un plano discursivo.

Ahora bien, ¿demanda el docente universitario un proceso de intercambio con los pedagogos? Y en este caso, ¿cuál es el sentido de la demanda?

En muchas oportunidades observamos que lo primero que se esboza son demandas genéricas y ligadas a los espacios de toma de decisiones. Son precisamente los pedagogos quienes, para ser aceptados institucionalmente, elaboran propuestas de intervención, a partir de un análisis de necesidades - generalmente se inician las tareas con trabajos diagnósticos-. Un estudio de esta ubicación temporal de la demanda arrojaría pistas para comprender lo paradójico de la relación. Otro capítulo constituiría el análisis de quiénes son los actores reales de las demandas (docentes universitarios posicionados diferencialmente en la estructura de las cátedras). Nos detendremos en este análisis a considerar las demandas de los docentes universitarios, una vez que se hacen explícitas.

Aunque nos enfrentamos a situaciones sumamente heterogéneas, es recurrente que el docente, a partir de su experiencia, establezca demandas de capacitación de orden técnico. Operaría con fuerza el supuesto que los problemas que visualiza en su prác-

tica -fracaso, masividad y deserción marcada, sobre todo en los primeros años, etc.- obedecen a razones de instrumentación. Conocer diferentes técnicas para la enseñanza e instrumentos para la evaluación suelen ser temáticas ampliamente aceptadas, a veces

CONOCER DIFERENTES TÉCNICAS  
PARA LA ENSEÑANZA E  
INSTRUMENTOS PARA LA  
EVALUACIÓN SUELEN SER  
TEMÁTICAS AMPLIAMENTE  
ACEPTADAS, A VECES REQUERIDAS,  
EN EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN.

requeridas, en experiencias de formación.

La racionalidad técnica (Habermas, J., 1986) -que establecería relaciones medios-fines o acciones orientadas a fines- con in-

dependencia de marcas valorativas y de intereses teóricos, ideológicos o sociales, cuyo núcleo se fundamenta en el mejoramiento e incremento de la eficacia, tiene su importancia, como lenguaje de la razón instrumental "... en la imagen que proyecta de pensamiento racional y de eficacia institucional. Esta clase de pensamiento ofrece una visión de la actividad humana como algo altamente especializado, fragmentario e impersonal..." (Popkewitz, Th.S., 1991). En este sentido, la acción docente se reifica y desincretiza de la elaboración teórica y los fundamentos éticos, que constituyen sus pilares. Podemos pensar que esta calidad instrumental del pensamiento "...forma parte tan consustancial del lenguaje profesional..." que es la razón por la cual damos por supuestas -no nos interrogamos- las elecciones de valor que sostienen las prácticas.

En ocasiones, las demandas se recuestan sobre los interrogantes acerca de los procesos cognitivos

de los estudiantes universitarios, quienes son cuestionados y a la vez depositarios de las razones del fracaso, sin una objetivación y análisis de la complejidad de la problemática de la enseñanza. Suele ser recurrente la consideración de factores como la falta de interés, o desmotivación, transitando hacia carencias ubicadas en un límite borroso, con la ética -falta de responsabilidad-. No obstante tener la impresión de que en este caso se trata de una demanda de orden teórico, haciendo una lectura de conjuntos discursivos, resignifican en un deseo que sostiene la participación en procesos de capacitación: "cómo se puede hacer" para orientar mejor las prácticas, cómo se resuelven técnicamente los problemas de fracaso.

Los docentes universitarios suelen concluir que la resolución de los problemas de la enseñanza encuentra su límite en las condiciones de trabajo -cátedras insuficientemente dotadas, masividad en las aulas, desarticulación en los equipos docentes, etc.-. Esta visión neutralizaría sus posibilidades de producción de innovaciones, así como también los aportes del pedagogo.

¿Cómo es construido o representado el saber pedagógico en la formulación de esas demandas?

Si consideramos que en todo acto de enunciación quien enuncia se ubica en una cierta posición que es ubicadora y estructurante respecto del destinatario, anticipado en la producción discursiva (Verón, E., 1986), la regla que funcionaría es la de suponerle al pedagogo un saber, desde un lugar de no saber de quién demanda. Desde este análisis, los contenidos de los mensajes cobran una significación especial.

¿Cuál es el carácter de ese saber, desde las múltiples significaciones que se ponen en juego en estos intercambios? La fragmentariedad sería una categoría que posibilita nuestro análisis. "Lo pedagógico" -forma de enunciado típico de los docentes universitarios- remite a un espacio de indeterminación, a un saber difuso. Así aparecen las demandas, masivamente formuladas. En este sentido, la representación construida en este ámbito no escaparía a ciertos rasgos del campo profesional, generalizados en representaciones que circulan en otros ámbitos, como son "lo difuso, con signos de dispersión, heterogeneidad de prácticas y discursos, diversidad y sustituidad profesional" anteriormente señalados. (Edelstein, G., Coria, A. y otros, 1991).

Ahora bien, ocurre que las demandas progresivamente se van focalizando, como decíamos, sobre todo en relación con el orden técnico instrumental. Circularía una imagen más inclusiva, de "especialización", construida socialmente, heredera de la constitución de cualquier campo profesional. Si hay profesión, pues entonces debe haber un saber reconocible y distinguible de otro conjunto de saberes.

Se abre así una reflexión sobre lo que es "excluido" sistemáticamente de las demandas, que es la cuestión de los saberes específicos de los docentes universitarios, que forman parte de los contenidos de enseñanza. Se trata en general, en el pedido al pedagogo,

de respuestas que tienen que ver con la enseñanza y no con la enseñanza de una u otra disciplina.

En la relación docentes universitarios-pedagogos, se produciría un cono de sombra sobre la cuestión del conocimiento. Es bastante generalizado el hecho de que los conocimientos específicos sean resguardados celosamente de una mirada no especializada. Los docentes universitarios suelen sostener, a través de una estrategia discursiva de apelación a alguna autoridad científica, que sobre los contenidos "no hay proble-

mas, está todo claro, los estudiantes los entienden bien...".

A su vez, podemos reconocer ciertas formas de legitimación

institucional, que refuerzan esto como "certeza", no sujeta a discusión, y que constituyen un aspecto estructural respecto a las significaciones construidas. Nos referimos a los mecanismos de concursos docentes -acceder a una cátedra por la vía del concurso implica como condición *sine qua non*, experticia profesional, saber reconocido y probado- y a la falta de institucionalización de la formación docente como requisito -o con valor de acreditación de importancia, regulado en los puntajes- para acceder a la cátedra.

La visión del aporte técnico predominante, marginando del trabajo en relación con el conocimiento, excluye la construcción metodológica para la enseñanza como espacio de articulación entre contenidos -lógica de la es-

tructura disciplinaria- y los procesos de aprendizaje de esos conocimientos -lógica de apropiación-.

¿Cómo responden los pedagogos a las demandas a partir de la comprensión de su función? De hecho en este punto no podemos dejar de aludir a las múltiples concepciones y prácticas vigentes. "Ser pedagogo es un rejunte de las diferentes historias de pedagogos" (Edelstein, G., Coria, A. y otros, 1991).

No obstante, es reconocible cierta tendencia, marcada por sentidos históricamente construidos en el discurso pedagógico, que remiten al trabajo con y desde totalidades y en el terreno de los fundamentos de las prácticas. Se despliega así una insistencia en los por qué de las acciones, una búsqueda sostenida de su racionalidad teórica esbozándose un imaginario de intervención más teórico, globalizante y contextualizado. Podemos observar que, aun desde diferentes posturas teórico-epistemológicas e ideológicas, es recurrente la resistencia a dar respuestas técnicas recortadas, descontextuadas.

¿Cuál es el efecto de sentido de esta posición discursiva? El pedagogo se desconoce en el saber adjudicado por los docentes, y comienza a trabajar con los objetivos -no siempre consciente- de modificación de las demandas, para reconocerse a sí mismo.

En esta práctica, muchas veces ese desconocimiento en el terreno del saber, puede ser significado por los docentes como un desconocimiento de sí mismos, de sus necesidades, tal como las vivencian. Y esto hace a lo paradójico de la cuestión. Cuando en el campo pedagógico nos interrogamos acerca de la especifici-

dad de nuestro saber y esto aparece como una búsqueda sistemática, dicha especificidad se dibuja en la práctica en intercambio con otros. Cuando la desconocemos, desconocemos a los sujetos que la formulan.

El pasaje tan imperceptible de discursos a sujetos y viceversa, hace que el terreno más problemático sea el del encuentro, en el que se complejiza la trama de significaciones del trabajo pedagógico, jugándose historias múltiples de campos de conocimiento y de sujetos de la práctica en una lucha por instituir nuevas visiones, en definitiva, en la lucha simbólica

por la imposición de visiones legítimas, en la búsqueda del capital reconocido (Bourdieu, P., 1988).

¿Qué ocurre cuando desde la visión teórica que sostenemos -y no siendo del

todo conscientes del efecto de nuestro discurso- los docentes son interrogados en relación con su propio saber, cuando intentamos resignificar las demandas de orden técnico-instrumental a la luz de los propios conocimientos especializados? Al plantear la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, los ejes de articulación de los programas, los conceptos centrales que incluyen y su resignificación en esos ejes, las formas de producción del conocimiento en el área, como vía para pensar la construcción metodológica, etc., los docentes univer-

sitarios se sienten cuestionados en su saber, sin que medie un reconocimiento de la palabra del pedagogo como palabra autorizada, en tanto portadora de un discurso que no ha alcanzado la legitimidad que sí han logrado otros. Muchos docentes se preguntan quién es el pedagogo para poder decir algo en relación con los contenidos.

Este fenómeno ocurre con más claridad cuando el trabajo se realiza en relación con campos científicos muy codificados y reconocidos socialmente, y menos en relación con campos más nuevos en su historia de constitución y

con conflictivas teóricas muy acentuadas, como suele ser el caso de las ciencias sociales. A veces, contradictoriamente, la codificación en el campo hace que el docente viva con temor al

cuestionamiento que se abre en relación con la enseñanza, dado precisamente a una suerte de sentimiento de "certeza" respecto al saber de qué se trata.

Otra cuestión que creemos fundamental para comprender la problemática tiene que ver ya con el orden de la práctica docente, el sentido y los saberes asignados a esa práctica y qué ocurre con ella cuando desde propuestas pedagógicas se propone como eje de la reflexión, problema que constituye el segundo plano de análisis planteado.

b. Análisis teórico del discurso

so docente acerca de sus prácticas

Docentes y pedagogos comparten, hasta cierto punto, saberes pedagógicos más o menos sistemáticamente contruidos en relación con experiencias de práctica docente; somos portadores (no siempre conscientes) de los modelos de práctica internalizados en los procesos de formación.

En tanto sujetos, constituidos desde deseos y mandatos múltiples, actuamos marcados por una historia socio-educativa particular; ésta se expresa inadvertidamente en la forma de posicionarse en las prácticas docentes, en el sentido que a ellas se les asigna, en lo "incontrolable" de la acción cotidiana, que escapa a la racionalidad compartida y comunicable.

Los docentes participan, al decir de E. Tenti Fanfani, de un saber práctico acerca de los procesos de enseñanza en los que intervienen. Se trata de un saber poseído en forma "no discursiva", que se manifiesta a partir y a través de su puesta en práctica como saber hacer. Saber signado prioritariamente por las necesidades de acción e intervención. Este saber práctico formaría parte de "la realidad" misma de las prácticas en tanto forma de existencia incorporada, subjetiva, interiorizada.

Vemos así que lo cotidiano penetra el sentido de las prácticas. En las resoluciones concretas, en las estrategias cuyo efecto constituyen los resultados exitosos, suelen encontrarse explicaciones plausibles respecto a las mejores maneras de desplegar el trabajo docente.

Esa "conciencia práctica", ese saber hacer, que significa conciencia de "saber enseñar", no es

interrogada naturalmente por los docentes universitarios desde una perspectiva pedagógica, es decir, desde un saber sistemático acerca de la educación. Este hecho marcaría una diferencia con los pedagogos, precisamente por la investidura que otorga su propio discurso.

Dicho saber es vivido por los docentes como un hecho natural, en tanto se sostienen -y están justificados desde la práctica- los procesos de transmisión. El docente está legitimado institucionalmente en esa posición, se autoriza y, a la vez, tiene un reconocimiento de sus alumnos, en tanto "sujeto de un supuesto saber" (Gerber, D., 1985).

Así, puede hablar acerca de lo que hace, aludiendo a los "objetivos" que se propone, a la "metodología" con que enseña, a los problemas para "estudiar" y "aprender" de los estudiantes, a las formas con que "evalúa", etc. Esta terminología -propia del discurso pedagógico- de diferentes disciplinas del campo es usada frecuentemente en el espontáneo discursar acerca de la práctica, sin que medie teorización sobre ella.

Es desde este uso donde encuentra justificación el sistemático señalamiento que esbozan los docentes universitarios sobre las dificultades para comprender el discurso de los pedagogos.

La crítica de hacer difícil lo que ya se sabe, de cambiarle el nombre a las cosas típicas que ocurren en las aulas, encuentran su sentido, entre otras cuestiones, en la familiaridad con que se viven los actos pedagógicos. Observamos que esta crítica se plantea más corrientemente en relación con ciertos enfoques, que incorporan explicaciones teóricas provenientes de otros campos (psicoanálisis,

psicología genética, sociología, etc.) y no es tan común en relación con otros discursos pedagógicos como sería el caso del discurso tradicional de la tecnología educativa.

Por otra parte, suelen ser diferenciadas las respuestas a este problema según los campos científicos de pertenencia de los docentes, en función de la proximidad léxica o de raíces teóricas de los discursos

particulares y el discurso pedagógico que se sostenga. Por ejemplo, la familiaridad de las teorías de la administración científica con la pedagogía por objetivos, o las prácticas extensionistas en ciencias agropecuarias, con las propuestas pedagógicas del campo de la educación popular.

Ocurre que para convertir en objeto de conocimiento teórico a estos saberes prácticos, se requieren, según Tenti Fanfani, ciertos saberes objetivados, formales, teóricos, saber discursivo acerca de las prácticas, en las que éstas son asumidas como objeto de conocimiento.

Esto implica recurrir a un saber producido por individuos especializados en su producción, con base en procedimientos más o menos codificados -teorías, un lenguaje especializado, metodologías y técnicas-.

Entonces, habría una zona de ignorancia del docente respecto de su práctica, que lo coloca en una posición de extraña familiaridad en relación con "los condicionantes que determinan

su actuación, en la medida en que los activa sin conocerlos" (Rodas, J.-Spezzi, G., 1991).

Cuando el pedagogo, en función de dador de sentido, y aun al trabajar sobre el error en su papel constructivo respecto al aprendizaje,

interpela al docente allí donde él se resguarda de la falla, esto es, en el no querer saber.

Los procesos de objetivación de los condicionantes del hacer

LOS PROCESOS DE OBJETIVACIÓN  
DE LOS CONDICIONANTES DEL HACER  
IMPLICAN SIEMPRE CIERTO  
SUFRIMIENTO, CIERTA VIOLENCIA,  
PORQUE SE TRATA DE LA  
ACEPTACIÓN DE FACTORES NO  
CONSCIENTES.

cer implican siempre cierto sufrimiento, cierta violencia, porque se trata de la aceptación de factores no conscientes. Al ser presentados al modo del reflejo en un espejo, al exponer al docente a su propia palabra, y aun cuando se trate de interrogaciones y no de afirmaciones definitivas acerca de la práctica, comienza a circular la resistencia, se instala, bajo formas diversas, entre otras, la justificación.

En tanto el pedagogo no apele a la autoridad dada por la disponibilidad de un saber, y ponga en cuestión su propio hacer, abriendo la posibilidad del análisis de lo que hace en sus propuestas formativas -esto es, en la medida en que ponga en discusión sus propias razones para hacer las cosas y los efectos que éstas tienen en los procesos de intercambio- es en esa medida que es posible, si no disolver, al menos contribuir a la apertura de un espacio de escucha entre sujetos. Sujetos posicionados en lugares asimétricos, porque se trata de procesos de formación, pero relativamente simétricos

cos, porque comparten la posibilidad de proponer y sostener una práctica común, la posibilidad mutua de dar sentido a la zona de ignorancia.

La problemática de las dificultades de comprensión del lenguaje de los pedagogos podría encararse también desde otra perspectiva. Señala Badura, en su *Introducción a la Sociología de la Comunicación*, que

“el lenguaje no es sólo ‘medio’ del pensamiento y la comunicación, sino que también puede obstaculizar estas dos actividades...” puede ser “...obstáculo para la realización del pensamiento y obstáculo para su transmisión”. Desde esta perspectiva, no pensaríamos tanto en lo que dice el pedagogo, sino en la manera en que lo hace.

La familiarización de docentes y pedagogos con un determinado lenguaje, el propio de sus campos respectivos, supondría como señalamos en otros párrafos, particulares identificaciones profesionales, a la vez que trabajar con determinadas categorías de pensamiento. Aludimos con esto al hecho de que el lenguaje de cada disciplina científica implica un sistema conceptual-sistemático y sus propias categorías lógicas -su

nivel sintáctico- reappropriadas por los sujetos particulares.

## PREGUNTAS E IDEAS INTENTANDO FINALIZAR

Iniciamos planteando el desafío que hoy tiene que enfrentar la universidad para dar respuestas de calidad en los procesos de formación en los diferentes campos

FUNDAMENTALMENTE, CREEMOS EN LA NECESIDAD DE ENCARAR UN PROCESO SISTEMÁTICO DE APROXIMACIÓN MUTUA ENTRE LOS SABERES DE LOS CAMPOS RESPECTIVOS.

de la ciencia y la tecnología. Creemos que una alternativa para operar ciertos cambios en el sentido de la utopía, pensando en la contribución

de pedagogos en intercambio con docentes universitarios, es la de avanzar en el reconocimiento de lugares y saberes, en el análisis permanente de la problemática del poder atravesando la relación, en el abandono de las mutuas omnipotencias.

Reconociendo las diferencias, ¿cuáles serían las condiciones de posibilidad del intercambio? ¿La desjerarquización del lenguaje de las teorías, su banalización? ¿El quedarnos en la familiaridad de la

larga marca de la institución escuela, y sus ritos, palabras estelares, en lo que hace a los saberes pedagógicos? ¿En lo que hace a los distintos campos disciplinarios, quedarnos en la familiaridad que posibilitan las revistas de divulgación y medios de comunicación de masas, o nuestra propia vida cotidiana, que nos acercan a la economía, las disciplinas biológicas, incluso las sociales?

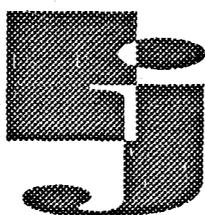
Fundamentalmente, creemos en la necesidad de encarar un proceso sistemático de aproximación mutua entre los saberes de los campos respectivos. No son los docentes universitarios los únicos que tienen que formarse, estudiando pedagogía o didáctica. Aun en un planteo interdisciplinario, los pedagogos debemos comenzar por estudiar lo que para nosotros se suma a nuestra práctica como zona de ignorancia y que son los saberes propios de las disciplinas con las que entramos en contacto. Permanentemente trabajamos en el terreno del intercambio discursivo. Sólo podemos pensar -a nuestro entender- en compartir un espacio, donde unos y otros tengamos algo que decir. □

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P., *Qué significa hablar*, Akal, Madrid, 1985.  
BOURDIEU, P., *Cosas Dichas*, Gedisa, Buenos Aires, 1988.  
ENTEL, A., *Escuela y conocimiento*, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1988.

# Relaciones entre el Estado y la universidad

Cuatro protagonistas de calificada experiencia analizan, desde miradas no coincidentes, uno de los problemas más actuales y de mayor complejidad de la cuestión universitaria.



Juan Carlos Del Bello, Secretario de Políticas

Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Angel Luis Platino, ex Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Sonia Alvarez de Trogliero, Secretaria Académica de la

Universidad Nacional de Salta, y Juan Carlos Pugliese, ex Rector de la Universidad Nacional del Centro, dan respuesta a un cuestionario común acerca de la relación entre el Estado y la universidad en la Argentina de nuestros días.

# JUAN CARLOS DEL BELLO \*

 ¿En qué dimensiones y sobre la base de qué mecanismos -formales o informales- se establecen las relaciones entre el Estado y la universidad en esta coyuntura?

Hasta el presente las relaciones formales entre el Estado y las universidades se han centrado en el financiamiento, que en su casi totalidad está a cargo del Estado, en el otorgamiento de validez nacional a los títulos que las universidades expiden, en la fijación de incumbencias profesionales para los mismos y en la autorización y posterior fiscalización de los establecimientos universitarios de gestión privada.

Estos son, formalmente, los principales temas sobre los que el Estado tiene atribuciones en materia universitaria y que por lo tanto generan relaciones con las universidades, en el marco general de autonomía que las caracteriza.

Pero esas relaciones están cambiando en la organización universitaria de casi todo el mundo. Y esos cambios apuntan a asegurar una mayor autonomía real para las instituciones universitarias, en el marco de unas mínimas y flexibles regulaciones estatales que tienden a mejorar el sistema y a garantizar la fe pública que la sociedad deposita en estas instituciones.

En este nuevo contexto, el financiamiento estatal, cuya importancia es por cierto decisiva para la formación de recursos humanos calificados y para la generación de los nuevos conocimientos y tecnologías que los países requieren para su crecimiento y desarrollo, va acompañado por la búsqueda de nuevas fuentes de recursos que no tienden a sustituirlo sino a complementarlo dados los crecientes costos de este tipo de actividades. Por otro lado, se trata de que la asignación de estos fondos públicos a las universidades se base más en programas de mejoramiento que

las propias instituciones se propongan desarrollar, así como en el uso más eficiente de los mismos.

En materia de títulos, se tiende en la experiencia comparada a separar nítidamente la formación académica, que es lo que las universidades pueden realmente acreditar, de la habilitación para el ejercicio profesional, que suele quedar en manos de otros organismos a los que no son ajenos el Estado y las propias universidades. Con ello la sociedad puede evaluar mejor el nivel de las distintas instituciones universitarias y éstas disponer de una información valiosa para orientar su propia acción.

Junto a esa forma de evaluación de resultados, el Estado tiende también a promover modos diversos de autoevaluación institucional y de evaluación externa, que permitan ir mejorando la calidad y la eficiencia en la prestación del servicio universitario.

La autorización de nuevos establecimientos privados, en fin, tiende a ser más exigente, y su posterior supervisión más severa durante un período inicial, cumplido el cual de forma satisfactoria, las instituciones gozan de una mayor autonomía para su funcionamiento y desarrollo.

Todas estas tendencias implican, desde luego, una reformulación de las tradicionales relaciones entre el Estado y las universidades. Y es en esa dirección que actualmente se trabaja, en vistas a crear un marco de conjunto que permita que cada universidad pueda cumplir más cabalmente su misión.

 ¿Qué papel ha cumplido y cuál debería cumplir el Consejo Interuniversitario Nacional y sobre qué basamento legal?

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue creado por decreto N° 2461 del 26 de diciembre de 1985 y lo integran todos los rectores de universidades nacionales que tengan autoridades elegidas por los claustros normalizados y resuelvan libremente incor-

\* Secretario de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

porarse al organismo. En la actualidad todas las universidades nacionales que reúnen esas características han adherido al sistema. Lo integra también un representante del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, con voz pero sin voto, y se ha autorizado la presencia de representantes de universidades nacionales no normalizadas y de universidades provinciales.

El decreto fija como misión fundamental del CIN la coordinación de las políticas entre las universidades nacionales y de ellas con los distintos niveles y jurisdicciones de la educación. Se le asigna también la función de mantener las relaciones con otros organismos públicos y privados, nacionales o extranjeros que constituyan un intercambio beneficioso para sus miembros.

En el reglamento aprobado por el CIN de conformidad a las facultades que le acordaba al respecto el decreto, se desdibujaron esas facultades al no darle fuerza vinculante para todas las universidades a las Resoluciones que adoptara el cuerpo, el que, en consecuencia, opera mediante "acuerdos plenarios".

El análisis de la actuación del CIN desde su creación a la fecha demuestra las siguientes falencias:

a) No ha asumido la coordinación del sistema instrumentando políticas que hagan a un crecimiento armónico y planificado del mismo dentro de una estrategia de permanente vinculación entre sus miembros.

b) En los escasos supuestos en que lo ha hecho, las mismas no han sido, en la mayoría de los casos, aplicadas por las propias universidades.

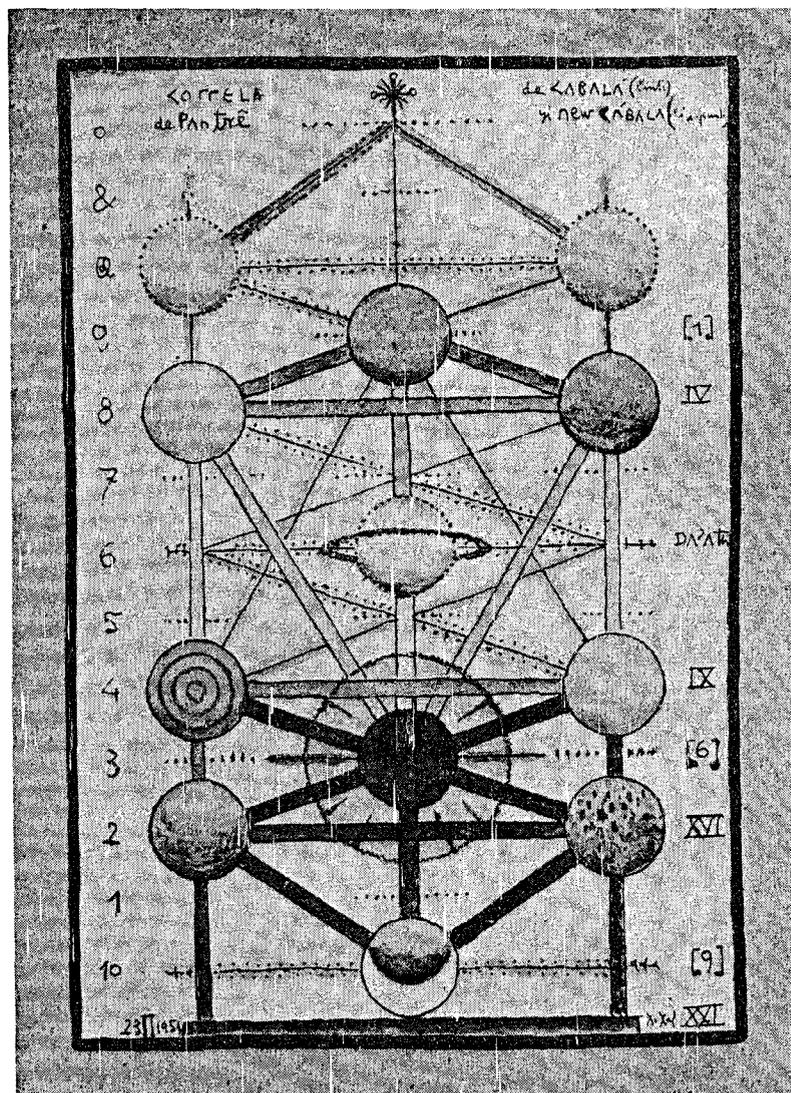
c) Se ha movido con criterios de política partidista, produciendo enfrentamientos, postergaciones y divisiones en su seno, lo que le ha quitado operatividad.

d) No ha definido pautas serias para la distribución presupuestaria, dejando librados a sus miembros a su propia capacidad de influencia en el Congreso a la hora de aprobarse la ley de Presupuesto.

e) Sus iniciativas se diluyen en comisiones y subcomisiones que pocas veces han llegado a concretar propuestas aplicables.

f) El cuerpo ha perdido confiabilidad y credibilidad entre sus propios miembros por el desgaste producido por su falta de operatividad e influencia sobre el sistema.

g) Se advierte una total falta de objetividad en las posturas asumidas por los rectores que lo integran, quienes deciden sobre la



base de los intereses individuales y particularidades de cada universidad.

A partir de este diagnóstico estimamos que para superar la situación actual planteada precedentemente deberían adoptarse las siguientes medidas:

1) Dar carácter vinculante, es decir fuerza obligatoria para todas las universidades nacionales, a las resoluciones que se adopten por mayoría en el CIN.

2) Disponer por vía reglamentaria que una serie de trámites, tales como creación de nuevas sedes, carreras, etc. deban contar con

la aprobación del organismo, el que deberá decidir en función de políticas preestablecidas a fin de lograr una mayor coordinación entre el conjunto de las instituciones.

**¿** *Cuáles serían, a su juicio, los mecanismos institucionales ideales sobre los que debería establecerse la coordinación entre el Estado y el sistema universitario?*

El tema de la coordinación entre el Estado y el sistema universitario, es bien complicado. Hasta el presente esa coordinación ha



estado en buena medida ausente o, en todo caso, no ha tenido la efectividad que sería deseable.

La autonomía de las instituciones universitarias, ciertamente indispensable para asegurar la independencia de pensamiento que debe caracterizar a toda universidad, ha sido interpretado muchas veces en un sentido

absoluto, casi como equivalente de soberanía, con lo cual se dificulta o directamente se impide el establecimiento de lazos de coordinación con el resto del sistema del cual las instituciones universitarias forman parte. Con ello suelen aflorar, al mismo tiempo, las peores manifestaciones que caracterizan a toda corporación. Y es verdad, por otra parte, que a veces la coordinación ha intentado llevarse a cabo desde el Estado de modo directo, rígido e impositivo, con escaso respeto de una autonomía bien entendida.

El resultado, cualesquiera sean las razones que puedan aducirse, es bien conocido: ausencia de pautas mínimas acordadas que orienten el desarrollo del sistema en su conjunto, frecuente superposición de carreras y otras ofertas académicas en una misma región, desarticulación con los programas de desarrollo que allí puedan existir, multiplicidad de títulos con distinta denominación que en realidad acreditan formaciones muy semejantes, escasez y desactualización de información estadística sobre cada universidad y sobre el conjunto del sistema que permita dar mayor transparencia a su funcionamiento y tomar decisiones más fundadas en los distintos niveles del sistema, etc.

Los mecanismos para mejorar esa necesaria coordinación son muy variados y en teoría podría hacerse un largo listado de los deseables o ideales. Pero lo importante es que funcionen. Y esto depende, en buena medida, de que todos los actores del sistema -y no sólo el Estado- tengan conciencia de la necesidad de tal coordinación y actúen en consecuencia. En este sentido, nos parece importante subrayar el nuevo perfil que la relación entre el Estado y las universidades está asumiendo y al cual nos refiriéramos en la respuesta anterior. Relación que se apoya, como decíamos, en un afianzamiento de la autonomía en un marco de responsabilidad y de regulaciones mínimas y flexibles.

En esa perspectiva cobra sentido la decisión de reconstruir las bases del sistema de estadísticas universitarias, de fijar criterios consensuados para la creación de nuevas carreras, de establecer mecanismos de planificación universitaria regional, de definir normas y contenidos básicos para racionaliz-

zar la oferta de títulos de grado, etc. Y quizá pueda también pensarse, en un futuro, en algún mecanismo que permita una coordinación más efectiva entre los consejos de rectores de las universidades nacionales y privadas -que en sí mismos son organismos de coordinación en sus respectivos campos- y el Ministerio de Educación, con vistas a armonizar medidas y coordinar el conjunto del sistema.



*¿Cómo caracterizaría la actual política científica y universitaria? ¿Qué papel juegan en esa política las propuestas de arancelamiento y evaluación?*

La evaluación apunta hacia el mejoramiento de la calidad y el arancelamiento hacia el aumento de la equidad. A continuación se desarrollan estas dos ideas.

Un concepto básico que se aplica a la situación universitaria, en nuestro país y fuera de él, es el de diferenciación institucional, en el sentido de que no se espera que todas las universidades hagan cosas más o menos semejantes diferenciadas por el tamaño de sus emprendimientos. La idea clave es la de especialización y excelencia en distintas áreas; para ello la evaluación es una forma de conocer mejor cuáles son las cualidades que conviene desarrollar en cada lugar, con la intención de avanzar hacia un sistema que integre y destaque excelencias.

Todo ello significa tener argumentos sólidos para una política de prioridades: para premiar los buenos desempeños, apoyar aquellos que siendo pertinentes están atrasados y también para fijar límites a los que no tengan calidad ni pertinencia. La evaluación, así concebida, implica construir una estrategia legítima de conocimientos sistemáticos sobre las universidades.

Las universidades en general son renuentes a desarrollar en forma espontánea y voluntaria estas prácticas y en nuestro país no son una excepción, por ello el MCE a través de la SPU lleva adelante una política que tiende a promover una cultura de evaluación universitaria a través de los convenios con las universidades, los que alientan el desarrollo de la autoevaluación y la evaluación externa.

El MCE no pretende ninguna suerte de "monopolio" sobre la evaluación universitaria, de modo que la SPU promueve que las universidades realicen la autoevaluación con total libertad. Sí se desea que existan pautas mínimas comunes para garantizar cierta estandarización y rigurosidad metodológica y esas pautas forman parte de los convenios que firman el propio ministro con el rector de cada universidad, quien lo hace autorizado por su Consejo Superior.

La evaluación universitaria se completa con la que realizan los evaluadores externos a la institución, quienes suelen ser destacados docentes e investigadores que emiten opinión sobre el grado de desarrollo del área de su conocimiento. Así se integra la autoevaluación -que se expresa más sobre lo institucional- con la evaluación externa, que lo hace más sobre lo académico.

Respecto de la cuestión del arancelamiento la posición del MCE es que el tema no debe tratarse en forma dogmática. Es dogmática la posición de quienes no quieren ni tratar el tema y sostienen que los estudiantes no deben pagar ni un peso; como también lo es quienes entienden que los alumnos deben pagar por sus estudios, aunque sea un peso.

El MCE sostiene que las universidades, con la libertad que les fija su autonomía, pueden resolver el tema y que debe levantarse la prohibición que hoy rige para hacerlo. La SPU sostiene que la responsabilidad del Estado es indelegable en el mantenimiento de la educación pública y que los beneficiarios de la educación superior son tanto la sociedad en general -por ello el Estado dedica fondos públicos para su sostenimiento- así como los particulares que se benefician en forma directa por el servicio educativo: por ese beneficio, quienes estén en condiciones económicas de pagar un arancel, deben hacerlo.

En forma simultánea, las universidades deberían becar a aquellos alumnos de buen desempeño académico (medido en altas calificaciones obtenidas en tiempos regulares o breves) que tuvieran dificultades económicas.

Es decir crear un sistema de becas que les evite que tengan que trabajar para su sustento.

# ANGEL LUIS PLASTINO\*



*Las relaciones Estado-universidad en la actual coyuntura.*

En toda discusión en torno de la universidad es necesario en nuestro medio recordar y reiterar ciertos conceptos básicos relativos al rol de las casas de altos estudios, dada la peculiar ignorancia sobre el tema que suele detectarse en diversos sectores.

La universidad es una creación netamente occidental, que si bien es antigua, tiene orígenes perfectamente definidos. Las primeras universidades aparecen en Europa en el siglo XI y desde entonces, en todas partes salvo en Latinoamérica, han cumplido tres funciones interrelacionadas y esenciales, a saber:

- 1) Crear conocimiento.
- 2) Enseñar en el más alto nivel.
- 3) Fomentar la difusión en el cuerpo social del conocimiento creado en las universidades (lo que hoy llamamos extensión).

En ningún tiempo, en ningún lugar salvo en Latinoamérica, se ha creído que la misión de la universidad pueda reducirse a la mera formación de profesionales. Más aun, en ningún lugar del llamado primer mundo existen instituciones que no desarrollen una activa labor de investigación y extensión y puedan, pese a ello, ser consideradas universidades. Esta "degeneración conceptual" es una típica creación de las oligarquías latinoamericanas.

Hoy, sin embargo, el planeta vive cambios revolucionarios, sobre todo en la estructura del sector productivo. Son los tiempos de la tercera revolución industrial, en los que experimentamos la transición entre la sociedad manufacturera y la sociedad de la información. La eficiencia y la competitividad se tornan cuestiones de vida o muerte. La innovación tecnológica signa el futuro y el destino de prácticamente todos los habitantes del

planeta. Es universal el consenso que existe, a partir de la década del 80, en el sentido de asignar a la universidad un cuarto rol, el más importante de todos: convertirse en catalizadoras del desarrollo económico y del progreso social. Las relaciones entre el Estado y la universidad en la actual coyuntura vienen signadas, en todo el mundo, por este "cuarto rol", aunque en nuestro medio todavía persisten resabios de otras épocas y muchas veces la "viveza criolla" ha podido más, en los últimos años, que cualquier consideración estratégica al definir las relaciones "reales" entre el Estado y las autoridades universitarias, como queda claramente patentizado si se estudia someramente la distribución de los presupuestos universitarios en los últimos años.



*El rol del Consejo Interuniversitario Nacional*

Desde su constitución en 1986, el CIN ha jugado un rol decisivo, importantísimo, en la modernización y *aggiornamento* del sistema universitario argentino, promoviendo la consolidación de los valores universitarios esenciales y contribuyendo a diluir la nefasta tradición "profesionalista". En particular, el "cuarto" (y nuevo) rol de las universidades forma hoy, gracias al accionar del CIN parte integral de la actividad universitaria nacional (al menos en el discurso de sus autoridades).

En el futuro sería deseable que el CIN tuviera más facultades decisorias y se convirtiera en una suerte de "Super Consejo Superior", que pudiera realizar una efectiva tarea de planificación a nivel nacional, así como otorgar masa crítica a toda una serie de actividades universitarias que no están hoy al alcance de las universidades más pequeñas.



*Mecanismos institucionales para la relación Estado-universidad*

\* Investigador Superior CONICET. Ex Presidente de la Universidad Nacional de La Plata.

En vista de la importancia del arriba denominado "cuarto" rol universitario, el problema de la relación Estado-universidad ha sido objeto, en todo el planeta, de apasionados debates. Mucho se ha escrito y discutido sobre el tema en los últimos quince años. Va quedando claro que la autonomía universitaria no puede ser excusa para disimular ineficiencias y falta de calidad. Las sociedades contemporáneas se juegan su futuro en el adecuado accionar universitario. La universidad debe, sí o sí, ser catalizadora de la innovación tecnológica, del desarrollo económico y del progreso social. El Estado, por ende, debe facilitarle los medios para cumplir adecuadamente este cometido, pero por otra parte debe asegurarse de que el mismo se lleve a cabo. La evaluación periódica del nivel de excelencia de la actividad de la universidad es en Europa una responsabilidad indelegable que los distintos Estados acometen en diversas formas.

Sin embargo, en sociedades semicivilizadas en las que no existe tradición alguna de respeto a la libertad de expresión y donde los claustros universitarios han sido avasallados impudicamente en forma reiterada, no es tarea simple diseñar mecanismos por los que el Estado "monitoree" y evalúe la actividad universitaria sin peligro de "recaídas" en actitudes totalitarias.

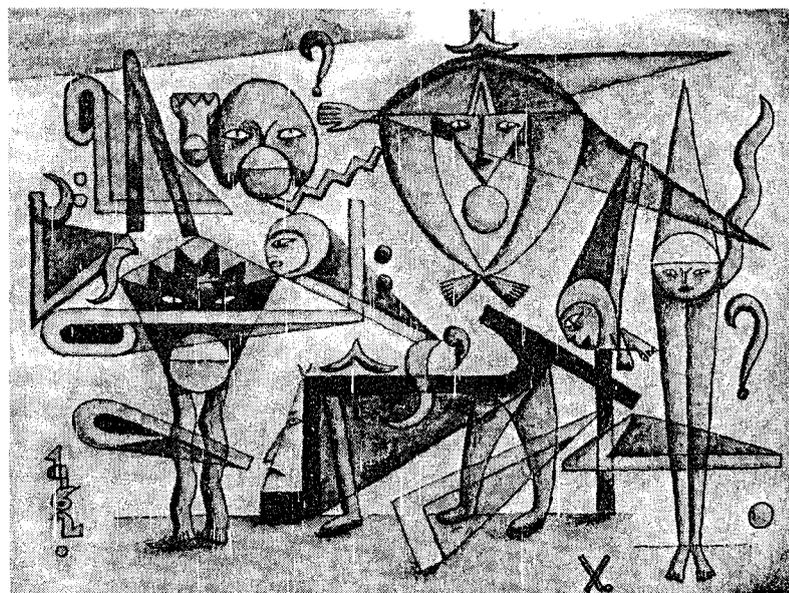
En el caso particular de Argentina, un CIN con más autoridad que la que actualmente detenta podría constituirse en un elemento interesante de interfase entre el Estado y la universidad, que canalizase justas exigencias que la sociedad hace a la universidad (y que el Estado tiene la obligación de asumir). El CIN podría disponer de mecanismos que asegurasen a la sociedad que la universidad no es indiferente a los cambios que la tercera revolución industrial hace necesarios. Por otro lado, como sus autoridades son los propios rectores, quedaría a salvo la sensible (y esencial) cuestión de la autonomía.

#### La actual política científica universitaria

Desde hace quince años, aproximadamente, los Estados nacionales vienen preocupándose intensamente por la *performance* de sus

universidades, particularmente en Europa. Ello no debe extrañar. Es consecuencia lógica de la revolución tecnológica y del papel cada día más crítico que juegan las universidades (su "cuarto" rol). En particular, y sujetándose a distintos esquemas, los gobiernos europeos se toman muy en serio la cuestión de evaluar la calidad de sus universidades.

Con más de una década de retraso, la concomitante polémica viene a instalarse en nuestro medio, y el Ministerio de Educación comienza a manifestar interés por una cues-



tión decisiva y decisoria para el destino nacional: la investigación científica universitaria.

Se trata de un proceso inevitable. El tema es, cabe insistir, de carácter gravísimo en la medida que en su torno se juega nada menos que nuestro porvenir como nación. Es necesario que el Estado garantice que los fondos destinados al rubro universitario de ciencia y técnica se distribuyan en forma racional entre las distintas universidades, que se utilicen realmente en programas de investigación, que se hagan públicos los resultados, que se estimule en diversas formas a los investigadores, que haya premios y castigos. Esto sucede en todos lados. ¿Por qué no aquí? En la medida que la financiación sea adecuada, y que el Estado no pretenda inmiscuirse en la libertad académica de las universidades para fijar sus propios programas (y prioridades) de investigación, esto no puede menos

que beneficiar a la comunidad.

El tema del arancelamiento es harina de otro costal: no caben dudas de que muchas de las mejores universidades del mundo son gratuitas. Ciertamente, otras tantas no lo son. De lo que no caben dudas es de que la excelencia no se logra a partir del arancelamiento. En ningún sitio se financia la investigación científica con aranceles, y por más que para muchos resulte difícil de aceptar, la única garantía de excelencia la encontraremos, siempre, en el hecho de que la universidad cree conocimientos nuevos en todas las áreas de la actividad intelectual, como pionera-

mente aseveraran los reformistas del 18. Debe señalarse que en Estados Unidos aun en las universidades privadas el grueso de la investigación científica es financiada por el Estado. El "cuarto" rol, el crítico, que las universidades juegan hoy es, en un ciento por ciento, responsabilidad exclusiva e indelegable del Estado, en todas partes.

El tema del arancelamiento, que, como todo tema, debe ser abordado sin prejuicios, no debe esconder la evidencia, palpable y concreta, de que los temas básicos de la problemática universitaria en el mundo de hoy no pasan por él.

---

## SONIA ALVAREZ DE TROGLIERO\*

---

 ¿En qué dimensiones y sobre la base de qué mecanismos formales o informales se establecen las relaciones entre el Estado y la universidad en esta coyuntura?

Me referiré exclusivamente a las relaciones entre las universidades nacionales y el Estado nacional y dentro de éste prioritariamente con el Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Cultura y Educación, ya que las universidades nacionales tienen también relaciones con los Estados provinciales y municipales. El Poder Ejecutivo es el ámbito estatal básico, ya que éste es el que fija las políticas educativas globales y el que tiene la responsabilidad ineludible de su financiamiento. Estos dos hechos, conjugados con la autonomía y autarquía financiera, de los que por ley deben gozar las universidades, y el contexto socio-histórico, son los condicionantes que explican el tipo de relaciones que se estructuran, en esta coyuntura.

Con respecto a las relaciones formales se pueden señalar dos instancias globales: una con el Poder Ejecutivo y otra con el Poder Legislativo. En este último caso las relacio-

nes más importantes son las que tienen que ver, en primer término, con la aprobación anual por este Poder, de los presupuestos universitarios y, en segundo término, con la función de legislar acerca del sistema educativo y en particular sobre las universidades. En la actual coyuntura la discusión sobre la Ley Federal de Educación ha sido una instancia de relación importante, aunque el resultado luego de las consultas realizadas a las universidades no haya sido del todo óptimo. La actual discusión de la ley Universitaria plantea una nueva instancia de relaciones.

En lo que respecta a la aprobación de los presupuestos universitarios, la instancia legislativa es la última donde se realizan las denominadas relaciones de *lobby* (antes hubo que pasar por los acuerdos a nivel del CIN y por el *lobby* del Ministerio) y donde se manifiestan las pujas de poder entre los distintos intereses en juego. Para el buen *lobby* juegan tanto las buenas relaciones con el partido gobernante, como con la oposición radical. El presupuesto universitario es un elemento de negociación supeditado a los acuerdos y negociación de otros temas a aprobar en las cámaras y a su grado de prioridad para el Ejecutivo. En esta primera instancia se puede hablar de una negociación global del incre-

---

\* Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Salta

mento del presupuesto universitario. Luego viene el peso específico y la capacidad de *lobby* propio que algunos rectores tienen en las cámaras, lo que beneficia a los mejores posicionados, tanto en relación con el partido radical como con el partido gobernante. En esta instancia de relaciones se podría hablar de una negociación político-partidista y personalista.

Cuando se trata de leyes que atienden problemas de política universitaria global, como la de innovación tecnológica, las relaciones son más formales y orgánicas y se realizan por medio de los representantes legítimos del CIN, a través de sus comisiones respectivas.

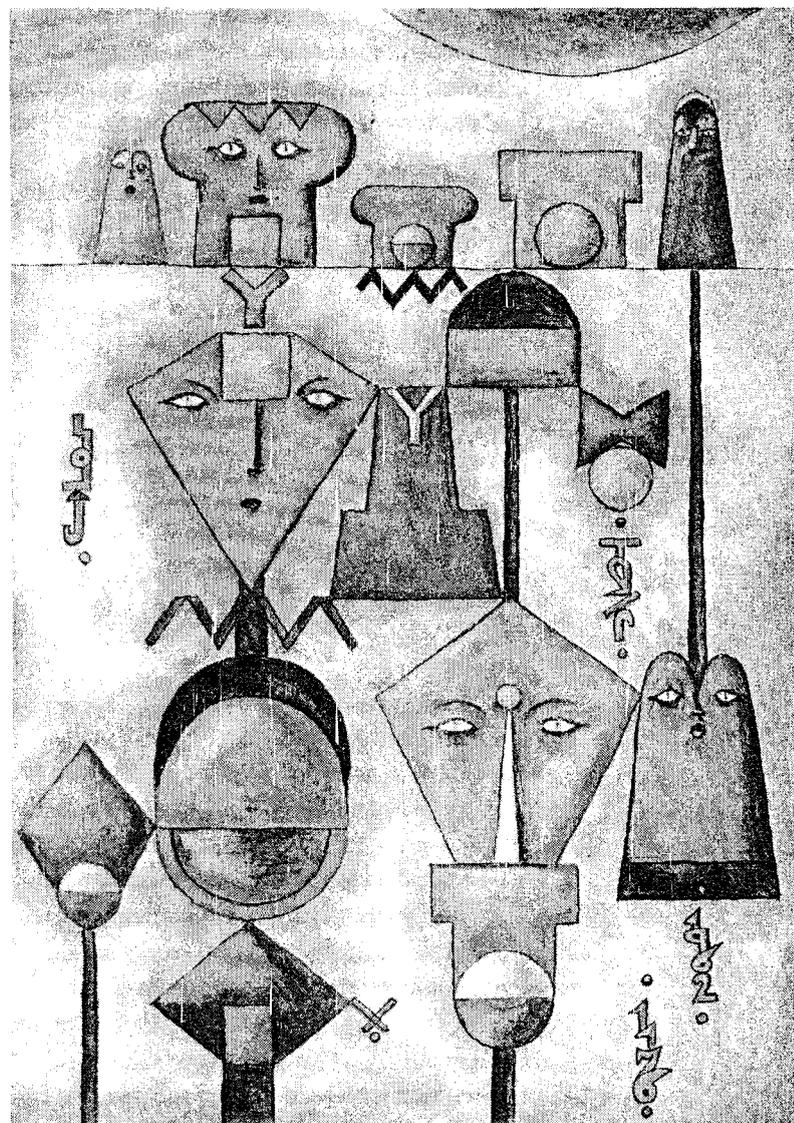
Acerca de las relaciones formales con el Poder Ejecutivo se podrían consignar dos tipos: las que tiene cada universidad a través de su rector con el Ministerio y las que tiene el conjunto de las universidades nacionales a través del CIN, con el Ministerio de Cultura y Educación. Sin embargo, las relaciones informales cobran vital importancia ya que en muchos casos definen los beneficios que reciben algunas universidades en particular y los castigos de otras. En estas formas de vinculación, las universidades más beneficiadas serían aquellas con:

- mayor grado de simpatía y acatamiento con la política actual del gobierno nacional;
- mayor peso político y de tradición histórica, directamente asociadas a su magnitud, a su antigüedad y a su localización en las zonas de concentración del poder económico y político.

Una vez aclaradas las relaciones que se estructuran es necesario puntualizar que la coyuntura actual de relaciones no se puede entender sin antes hacer explícitas algunas cuestiones básicas como: la reciente normalización de las universidades nacionales, en términos históricos -luego de varios años de intervención y persecución-, la fuerte tradición universitaria que ha tenido la universidad argentina en la defensa y práctica de la autonomía y el deterioro progresivo, en términos reales, que han sufrido los presupuestos universitarios y los salarios docentes en esta última década.

En la mayoría de los países donde estas

relaciones son óptimas, la base de las mismas es la mutua confianza y credibilidad, aunque esto no impida el disenso para arribar a acuerdos. Sin duda los intereses universitarios no siempre coinciden con los intereses coyunturales de los gobiernos de turno. Esto, porque las funciones intrínsecas de las universidades no son coyunturales, ya que sus

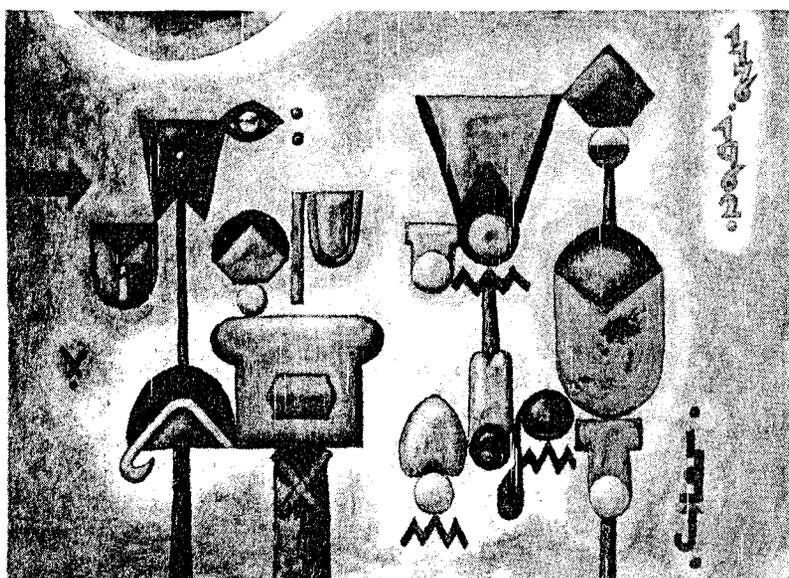


objetivos tienen que ver con proyectos de desarrollo del conocimiento a largo plazo. Sin embargo, aquellos países que tienen claro el rol que deben cumplir las universidades en el desarrollo científico y tecnológico de un país y en su aporte a la formación de recursos humanos de excelencia, han subsanado gran parte del camino porque una vez definida esta premisa, las políticas se estructuran sobre esta base.

Quizá valdría aclarar que incluso en algu-

nos países de América latina (caso Brasil) se llega a dar esta situación. Sin embargo, en nuestro país pareciera faltar esta definición de fondo que acompañe las distintas políticas hacia el nivel universitario.

A este impedimento se le suma el hecho de que en estos tiempos de ajuste estructural las políticas sociales, y dentro de éstas las educativas y específicamente las universitarias, han sido una de las más directas destinatarias del recorte. Esto ha significado, en términos objetivos, el progresivo deterioro de los pre-



supuestos universitarios -que no ha ido acompañando el incremento de la demanda por servicios educativos- y el progresivo deterioro de los salarios de los trabajadores universitarios, con el consiguiente impacto sobre el deterioro de la calidad de los servicios que se prestan y la pérdida progresiva de la credibilidad en el futuro de las universidades públicas.

En este marco las actuales relaciones, tanto formales como informales, entre las universidades nacionales y el Estado nacional, específicamente el Poder Ejecutivo a través del ministerio de Cultura y Educación se basan, en términos globales, en una desconfianza mutua. Este es uno de los problemas más importantes que hay que analizar. Dicho problema, a mi entender, debe sus causas a cuestiones atinentes a las políticas del Poder Ejecutivo Nacional y también a problemas inherentes a las propias universidades y a su sistema de coordinación.

Con respecto a los problemas que presenta la actual política del Poder Ejecutivo Nacional en relación con las universidades nacionales, se pueden señalar algunas:

- la inestabilidad e imprevisibilidad de las políticas que se diseñan desde el Poder Ejecutivo Nacional en relación con las universidades, que impide una correcta planificación, no sólo de sus presupuestos sino también de sus políticas académicas.

- un discurso constante de desprestigio de la actividad universitaria en general y de la forma en que las universidades invierten los dineros públicos.

- una confrontación estéril que confunde la responsabilidad estatal de fijar políticas globales en el nivel universitario con los antagonismos políticos partidarios.

- una estrategia no explícita pero cotidiana desde el Ministerio de Cultura y Educación que pretende introducir fracturas en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional, en distintos ámbitos de política universitaria como lo son la política salarial, la presupuestaria, la del mejoramiento de la calidad universitaria, la de la política científica, etc., que hace que paulatinamente el CIN vaya perdiendo su poder de negociación con el Estado y su función de coordinación del sistema. Estableciendo estrategias ambiguas en determinadas líneas de trabajo con el CIN y simultáneamente negociando bilateralmente con algunas universidades.

- una política desde el Ministerio de premiar, con mejores presupuestos o con mejores posibilidades de negociación, a aquellas universidades que aceptan de mejor grado algunos lineamientos de políticas prioritarias para su proyecto de innovación universitaria. Generalmente aquellas cuyos gobiernos de turno responden al mismo color político de la actual gestión ministerial.

Desde las universidades y específicamente desde el Consejo Interuniversitario Nacional, se pueden señalar algunas cuestiones que alimentan la desconfianza mutua:

- una incapacidad para superar la confrontación estéril y lograr la coordinación real del sistema, que permita la generación y ejecución de iniciativas de política universitaria, más allá de la defensa de los presupuestos y

del aumento de los salarios.

- una incapacidad para introducir racionalidad en algunas cuestiones básicas, como lo es la distribución presupuestaria, basada en criterios objetivos que no sólo acompañe el desarrollo actual de cada universidad sino sus proyectos de desarrollo con una filosofía distributiva en la asignación de los recursos.

- una falta de capacidad para generar políticas a largo plazo y planificar y coordinar el sistema.

- una creciente incoherencia entre los acuerdos a los que se arriban a nivel de CIN y las decisiones que se toman a nivel de universidades, lo que aumenta la pérdida de credibilidad de los universitarios sobre el rol del CIN en la coordinación del sistema y en su función como organismo básico de vinculación con el Poder Ejecutivo.

La suma y retroalimentación de estos factores está produciendo:

- un creciente aumento de los conflictos entre universidades, no sólo entre aquellas de distinto color político, sino también entre universidades tradicionales y nuevas, entre universidades grandes y chicas. En esta puja las peores posicionadas son las universidades chicas y más nuevas.

- una cada vez más clara actitud en los rectores "sálvese quien pueda", lo que: aumenta las relaciones informales o formales con el Ministerio, fortalece las relaciones de clientela política, debilita cada vez más al CIN y produce una cada vez mayor incoherencia de las políticas que debe tener el sistema. Además, agudiza la situación de estas universidades chicas, generalmente insertas en zonas de menores ventajas comparativas.

- una imposibilidad de superar la confrontación y avanzar en la necesaria y sana relación entre el Estado y las universidades para lograr el fortalecimiento del sistema y el diseño de políticas consensuadas a largo plazo.

- un cada vez mayor descrédito de las universidades públicas, ya instalado en la sociedad.



*¿Qué papel ha cumplido y cuál debería cumplir el Consejo Interuniversitario Nacional y sobre qué basamento legal?*

Creo que el CIN ha cumplido una función muy importante que supera sus objetivos, y es su función eminentemente política como representante legítimo de las universidades públicas. Ha acompañado primeramente el proceso de normalización de las universidades, llegando a ser el ámbito de discusión de las políticas universitarias globales. Ha promovido temas de importancia vital para las universidades y la sociedad argentina, como lo son la política de posgrado (el SICUN), el mejoramiento de la calidad universitaria, la integración y el mejoramiento del Sistema Científico Tecnológico, la vinculación con el sector productivo, la promoción y articulación de propuestas regionales, entre otros. Al mismo tiempo ha sido el espacio donde se han podido expresar los reclamos de los universitarios en general, tanto en lo relativo al futuro de las universidades como los presupuestarios y salariales. Sin embargo estas importantes funciones, dados los actuales desafíos, deben ir concretándose en políticas que efectivicen la existencia de un sistema universitario en serio.

Hasta ahora las funciones del CIN, al ser un órgano no resolutivo en cuestiones que involucran a las universidades, no ha podido ejecutar políticas dentro del sistema ni coordinarlo efectivamente, realizando una planificación acorde con la propia existencia del mismo.

A este respecto creo que hay dos temas básicos para avanzar en la superación de estos problemas. Uno es el que tiene que ver con la autonomía universitaria y otro, con el status jurídico y organizativo del CIN.

Con respecto a la autonomía, las universidades argentinas deben superar una concepción extrema que las lleva a su progresivo aislamiento y desarticulación, por uno de autonomía madura basada en la coordinación y el consenso. En esta última concepción debe haber acuerdos básicos que sean de aplicación en las universidades, por medio de una delegación de parte de la autonomía, en los rectores. Sin este presupuesto previo no hay forma de acordar políticas a nivel de sistema universitario.

El desafío actual de las universidades nacionales es encontrar fórmulas de concilia-

ción entre la autonomía de cada institución universitaria y el compromiso por atender a las cuestiones prioritarias del país y entre la capacidad de autogobernarse y el reclamo de la sociedad de conocer si las instituciones utilizan sus recursos en forma eficiente y eficaz en programas pertinentes y de calidad.

En lo que respecta a su forma organizativa, la temporalidad de sus autoridades y de las comisiones, ha impedido dar continuidad y permanencia a muchas de las tareas iniciadas, sin haber podido constituirse en un órgano que pueda brindar servicios concretos a las universidades (estadísticas universitarias básicas, sistemas de evaluación de pares, bancos de datos sobre recursos docentes y de investigación, sobre posibilidades de vinculación con el sector productivo, diagnósticos actualizados sobre el sistema universitario, oferta de grado y posgrado, sobre formación continua, etc.).

Lo que pareciera funcionar en otros países es la conjunción de dos organismos diferentes, uno más bien político y consultivo, como lo es el CIN, y otro ejecutivo, de planificación y de servicios. Este último caso podría ser el de las asociaciones de universidades que, dado este tipo de organización, son más ejecutivas y sus autoridades más estables, aunque posean órganos consultivos o asambleas que fijen políticas globales. Estos tienen la capacidad para poseer cuerpos técnicos estables que ejecuten las políticas y brinden servicios, según los intereses de las universidades.

 ¿Cuáles serían, a su juicio, los mecanismos institucionales ideales sobre los que debería establecerse la coordinación entre el Estado y el sistema universitario?

A esta pregunta ya he contestado parcialmente en la primera parte. Creo que no bastan mecanismos institucionales sino hay credibilidad, basada en la confianza y el respeto mutuo entre ambas partes. De todas maneras, los mecanismos institucionales deberían mejorarse a través del fortalecimiento de la coordinación universitaria, manteniendo el CIN, como órgano político y consultivo, recuperando sus funciones y qui-

zá creando algo similar a una asociación con representación del MEC.



¿Cómo caracteriza la actual política científica y universitaria? Y dentro de esto, ¿qué papel juegan las políticas de planeamiento y evaluación?

Con respecto a la política científica habría que plantearse aquí dos instancias estrechamente vinculadas: las promovidas desde fuera del sistema universitario que están fuertemente ligadas a éste (como el CONICET, la CECYT, etc.) y las que se desarrollan en las universidades.

Pareciera que la Argentina no ha sabido planificar el desarrollo y profundización de su Sistema Científico Tecnológico, a pesar del fuerte desarrollo relativo que tuvo hasta la década del 70 respecto de otros países. Dada la complejidad y especificidad de este tema, me referiré sólo sintéticamente a algunos de los aspectos que o han sido descuidados o no han tenido la continuidad necesaria:

- políticas de retención e incentivos a los investigadores, a través de salarios dignos, equipamiento adecuado y posibilidades de intercambio con sus pares;
- políticas de capacitación de posgrados y actualización permanente;
- políticas que refuercen y dignifiquen la formación de investigadores jóvenes y que permitan el reciclaje y el crecimiento del sistema;
- políticas que permitan la rápida transferencia de los conocimientos al sector productivo y a la sociedad en su conjunto;
- políticas que faciliten un desarrollo integrado de las ciencias sin discriminar las ciencias sociales, apuntando a las necesidades prioritarias y estratégicas del país.

La mayoría de estos temas han sido reivindicados en forma continua por las universidades y por el CIN, habiendo obtenido resultados parciales en algunos temas específicos, pero sin haberse planteado a nivel del Estado encararlos en forma integral. Por otra parte las universidades, en lo que las atañe directamente, han tenido serias dificultades para desarrollar políticas tendientes a reforzar las actividades científicas debido a las fuertes

limitaciones presupuestarias y salariales.

Hay que reconocer, sin embargo, que la actual política del MEC está atendiendo parcialmente a algunas de estas cuestiones, algunas de las cuales han sido eliminadas por este gobierno. Por ejemplo, la actual propuesta ya en debate y a punto de instrumentación para el próximo año, del pago de incentivos por medio de evaluación a docentes investigadores, es de alguna manera una continuidad del SAPIU, que fue suprimido al comienzo de la gestión de este gobierno. La posibilidad de reforzar el posgrado por medio de financiamiento específico internacional reforzando el SICUN y creando un sistema integrado de cuarto nivel, es también una vieja reivindicación de las universidades nacionales que aparentemente tiene posibilidades de concretarse. Con respecto a la transferencia al sector productivo, este gobierno está tratando de reforzar los recursos provenientes de la ley de innovación tecnológica, aunque su instrumentación ha sido dificultosa para las universidades nacionales, dada la demora en su reglamentación y la transferencia a otros destinos que han hecho los gobiernos provinciales. Por otra parte muchas otras estrategias reivindicadas por las universidades a este respecto aún no han sido atendidas, como por ejemplo dar prioridad a las universidades en los trabajos de consultorías y asesoramiento para los emprendimientos estatales.

Además, en este último aspecto existe un discurso muy peligroso para el desarrollo integral de las ciencias y es el que se basa en la creencia de que el aumento de salarios y de presupuestos debe provenir de este tipo de transferencias, produciendo un desequilibrio entre ellas y creyendo que el financiamiento para la investigación puede desligarse del financiamiento estatal incrementando los fondos provenientes del sector privado. Asimismo, dichas estrategias, planteadas en términos globales, olvidan los límites que tienen las universidades ubicadas en zonas marginales para incrementar estas actividades y, por lo tanto, la necesaria función del Estado para compensar estas desventajas.

Finalmente, con respecto al rol que juegan las políticas de planeamiento y evaluación

en este contexto, pareciera obvio plantear que para el mejoramiento de la calidad educativa y de las políticas de investigación científica y tecnológica, la evaluación enmarcada en procesos de planeamiento son indispensables. No se puede desarrollar la investigación científica y las tareas de educación en general si no se planifica a largo plazo y se evalúan continuamente los logros, los procesos y el impacto social que éstas produ-



cen. De otra manera lo que se hace es puro espontaneísmo y se va respondiendo coyunturalmente a las demandas puntuales de los distintos intereses en juego. Este es otro tema complejo, al que no se puede

responder en tan poco espacio. De todos modos intentaré señalar algunas otras cuestiones por las que considero vital que se institucionalicen y sistematicen las prácticas de planeamiento y evaluación permanente, tanto a nivel institucional como del sistema universitario y científico tecnológico, y los peligros que presenta esta actividad si no está enmarcada en un ámbito de credibilidad y legitimidad.

Así como las universidades nacionales vienen realizando desde hace mucho tiempo prácticas de evaluación permanente en muchas de sus actividades, como lo son las evaluaciones para el ingreso, permanencia y ascenso en la carrera docente, la investigación científica que se realiza en su seno, el otorgamiento de becas, entre otras, también es cierto que se requiere una planificación más sistemática de sus actividades institucionales y de sus programas específicos. No obstante esta actividad de planeamiento, y la evaluación que ella implica, debe tener como objeto para el logro del mejoramiento de la calidad y de la necesaria adecuación a las demandas sociales y del desarrollo del país y de las regiones en las que está inmersa la universidad, con un claro sentido de pertenencia social. Este ejercicio es propio de las actividades universitarias, la autorreflexión sobre la propia tarea proponiendo objetivos

a largo plazo acordes con las metas y valores. Sin embargo, se puede correr el serio peligro de utilizar la evaluación para justificar el ajuste, para segmentar aun más el sistema universitario, para orientar las actividades universitarias hacia fines que no se adecuan a una concepción integral de universidad, por lo que también para este tema se hace imprescindible que las acciones y actividades de evaluación se basen en un consenso mínimo previo de los fines para los que se realizan y de una credibilidad mutua entre los distintos actores involucrados.

A pesar de la inercia propia de la historia institucional de las universidades, las mismas han sido las primeras en plantear la importancia y necesidad de su instrumentación. Por otra parte, en la mayoría de los países donde se han institucionalizado sistemas de evaluación, éstos han requerido considerables búsquedas de acuerdo hasta llegar a concretarse.

El CIN debe acelerar la conformación y coordinación de un Sistema Nacional de Evaluación articulado en un diálogo franco con el MEC, ya que existen estrategias que pretenden evitar las actividades de evaluación, a través de acuerdos bilaterales entre el MEC y las universidades, constituyéndose el Ministerio, si avanzan los acuerdos bilaterales, en el coordinador del futuro sistema.

## JUAN CARLOS PUGLIESE (h) \*

 ¿En qué dimensiones y sobre la base de qué mecanismos -formales o informales- se establecen las relaciones entre el Estado y la Universidad en esta coyuntura?

La coyuntura está gobernada por los cambios que se han producido en el mundo que obligan a considerar a la educación, la cien-

cia y la tecnología como el recurso fundamental que debe desarrollar la Nación. Argentina carece de una definición sobre ello y la Universidad no se ha programado para cumplir su función eminentemente científica. Ante esta carencia, las relaciones transitan por las cosas que la Universidad debiera hacer para adaptarse al ajuste o aplicando recetas desde la economía que alejan la discusión sobre la cuestión fundamental descripta. Los mecanismos adecuados pasan

\* Ex Rector de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

por interesar al Congreso para que defina la prioridad y se integre a los mecanismos de la relación Estado-universidad, que pasan por el CIN, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, el área de Planeamiento del Estado y las entidades que agrupan a la producción.

**2** *¿Qué papel ha cumplido y cuál debería cumplir el Consejo Interuniversitario Nacional y sobre qué basamento legal?*

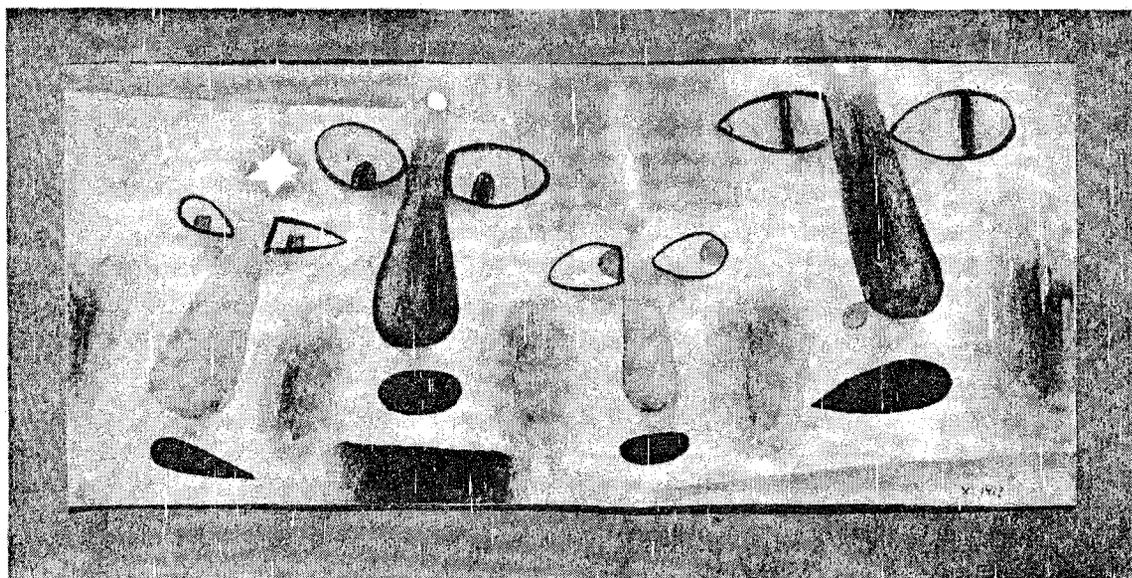
El CIN ha cumplido un notable papel en la organización de una nueva realidad universitaria caracterizada por el retorno a la democracia y la adaptación a la nueva realidad caracterizada por la creciente demanda de educación superior y la creación no planificada de muchas universidades con características distintas. Esa etapa quedó superada y debe marcharse hacia un reconocimiento por ley del CIN y asignarle mayores facultades.

**3** *¿Cuáles serían a su juicio los mecanismos institucionales ideales sobre los que debería establecerse la coordinación entre el Estado y el sistema universitario?*

El proyecto de ley universitaria presentado por Dante Caputo es el más satisfactorio. Atribuye al CIN la coordinación, la planificación y la evaluación de gestión del sistema universitario, con precisión de funciones y competencia en temas importantes y concretos.

**4** *¿Cómo caracterizaría la actual política científica y universitaria? ¿Qué papel juegan en esa política las propuestas de arancelamiento y evaluación?*

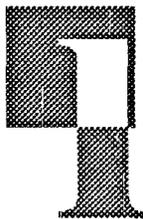
Las políticas oficiales en el área están en línea con el programa de ajuste económico que aplica a rajatabla el gobierno. En tal sentido las propuestas de arancelamiento y limitación del ingreso son propias de ese criterio. La evaluación de la calidad universitaria es una necesidad imperiosa para que la Universidad se ponga en línea con la nueva función que el paradigma productivo vigente le impone. Comparto las acciones que se están llevando a cabo en el CIN al respecto, las que creo habría que acelerar. Las Universidades Nacionales debieran definir rápidamente un método de evaluación de la calidad consensuado pues de lo contrario sería legítimo que se les impusiera desde otros sectores de la sociedad o desde el gobierno. Tal método debiera respetar las características particulares de cada universidad y comprender a las universidades privadas. Corresponde también buscar alternativas de educación post-secundaria que atienda la demanda de reconversión laboral que se viene y las carreras con rápida salida laboral. En tal sentido considero válida la propuesta de creación de Colegios Universitarios autónomos, tutelados por las universidades y articulados con los distintos niveles del sistema educativo, que potencien la acción promotora de los municipios. □



El autor intenta mostrar cómo las diferentes especialidades contribuyen a formar la profesión y sub-especialidades disciplinarias, sugiriendo que, al entender las partes y reconocer sus particularidades, puede entenderse mejor el todo.

# Las disciplinas y la identidad de los académicos\*

Tony Becher\*\*



Los ocupantes de un transbordador espacial que se acercan a la Tierra, a una distancia de unos cuantos cientos de millas observarán una esfera uniforme y no diferencia-

da. A medida que se reduzca la distancia, podrán distinguir las masas de tierra de los océanos, las zonas cubiertas por nubes de las no nubladas. Ya próximo al aterrizaje, la visibilidad de todo el

\* Tomado de *Universidad Futura*, vol.4, N°10, México, verano de 1992. Versión original en Burton Clark (ed.) *The academic Profession: National Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, 1987. Traducción, Carola Hirsch, Departamento de Idiomas/UNISON. Corrección y revisión, Rollin Kent y Miguel A. Casillas.

\*\* Tony Becher es Profesor de Educación de la Universidad de Susexx, Inglaterra.

planeta proporciona un panorama localizado mucho más detallado, que podría incluir las costas y las montañas, bosques y lagos y, posteriormente, ríos, carreteras, vías ferroviarias, casas, jardines, árboles y el tránsito. Después de haber aterrizado, la perspectiva es aun más limitada y detallada -es el tipo de panorama que tenemos normalmente al realizar nuestras tareas cotidianas-. En cada etapa sucesiva, hay un equilibrio entre lo comprensivo y lo específico. Ver el todo, es verlo ampliamente, sin tener acceso a lo determinado. Ver las partes, es ver a profundidad, sin tener el panorama general.

Esto sucede demasiado a menudo con los fenómenos sociales. Existen personas que buscan la imagen global y seleccionan explorar un tema -puede ser un crimen, la crianza de niños, relaciones raciales o una multitud de otras facetas de la vida humana- en una forma cuyo objetivo es captar sus características prominentes, sus propiedades generales y sus regularidades notorias. Existen asimismo personas que le prestan atención a los detalles, buscando iluminar los procesos específicos y la red de relaciones causales que subyacen. Hay también personas que optan por una postura intermedia entre las generalidades y las especificidades.

El estudio de la profesión no presenta una excepción. Se ha producido una gran cantidad de trabajos escritos con respecto al profesionalismo como un todo. Aun cuando la sociología de una opinión u otra representa la mayor parte de la literatura,<sup>1</sup> los que practican otras disciplinas han realizado contribuciones significativas. Los historiadores sociales<sup>2</sup> han documentado bien el surgimiento y crecimiento del profesionalismo y ha habido también contribuciones ocasionales desde la perspectiva de la psicología.<sup>3</sup>

Muchos estudios de este tipo incluyen

discusiones acerca de la profesión académica, no sólo como caso relevante, sino también como fuente de capacitación preparatoria para una variedad de otras ocupaciones profesionales. En este sentido, podría llamarse -como efectivamente ya lo ha hecho Harold Perkin- una profesión clave.<sup>4</sup> No es de sorprenderse, entonces, que entre los estudios de grupos profesionales determinados, los académicos sean el tema más popular. Resta por debatirse si los profesores universitarios pueden considerarse como miembros de una sola profesión o si están ahora tan fragmentados que comprenden una multiplicidad de diferentes grupos profesionales. Lo que se encuentra en juego aquí puede ser más asunto del grado de especificidad -de la selección de un marco de referencia- que si las profesiones tienen realmente características importantes en común o si la profesión académica puede examinarse posiblemente como un todo, o si las disciplinas individuales constituyen la única forma legítima de agrupación ocupacional.

Los numerosos estudios que observan a los académicos como parte de una sola profesión homogénea,<sup>5</sup> sugiere que las semejanzas exceden las diferencias. Al escribir desde un punto de vista antropológico, F.G. Bailey representa a la universidad como una "cultura de una comunidad" en la que cohabitan diferentes tribus:

"Cada tribu tiene un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos, entabla guerras contra las otras, tiene un lenguaje o, cuando menos, un dialecto distintivo y una variedad de formas simbólicas para demostrar que está separada de las demás. Sin embargo, todo el grupo de tribus posee una cultura común: sus formas de interpretar el mundo y la gente que vive en él son lo suficientemente semejantes para que

MUCHOS  
ESTUDIOS DE  
ESTE TIPO  
INCLUYEN  
DISCUSIONES  
ACERCA DE LA  
PROFESIÓN  
ACADÉMICA,  
NO SÓLO COMO  
CASO  
RELEVANTE,  
SINO TAMBIÉN  
COMO FUENTE  
DE  
CAPACITACIÓN  
PREPARATORIA  
PARA UNA  
VARIEDAD DE  
OTRAS  
OCUPACIONES  
PROFESIONALES.

<sup>1</sup> Una revisión útil del campo se encuentra en "Reproduction of the Professional Community" de Atkinson.

<sup>2</sup> Un estudio particularmente interesante, centrado en los EU es "Culture of Professionalism" de Bledstein; otro estudio que cubre un período semejante en el Reino Unido, aun cuando no se ocupa exclusivamente de los asuntos profesionales, es "Revolution of the Dons" de Rothblatt.

<sup>3</sup> Incluye a Holland en "Psychology of Vocational Choice" y a Roe, en "Psychology of Occupations".

<sup>4</sup> Perkin, "Key Profession", una historia entretenida de la asociación de profesores universitarios, que incluye también material de índole más general acerca de la suerte cambiante de los académicos británicos.

<sup>5</sup> Entre las investigaciones más conocidas y citadas más ampliamente de este género se encuentra "British Academics" de Halsey y Trow.

NO NECESITA  
HABER UNA  
RIVALIDAD  
INHERENTE  
ENTRE EL  
MACRO Y EL  
MICRO-  
PANORAMA: LA  
ASTRONOMÍA  
NO TIENE EL  
MONOPOLIO DE  
LA VERDAD  
CIENTÍFICA,  
INVALIDANDO  
EL ESTUDIO DE  
LA FÍSICA  
NUCLEAR.

puedan entender, en mayor o menor grado la cultura de los demás y aun, en caso necesario, comunicarse con los miembros de las otras tribus. Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interacciones entre muchos grupos distintivos, que muchas veces sienten una hostilidad mutua".<sup>6</sup>

Para otros estudiosos, las diferencias son mayores que las semejanzas. Donald Light es el más franco de los escépticos, al declarar rotundamente que:

"La 'profesión académica' no existe. En el mundo de lo académico las actividades... se centran en cada disciplina. Por lo tanto, cuando menos teóricamente, tenemos las profesiones académicas, una para cada disciplina. Cada disciplina tiene su propia historia, su propio estilo intelectual, un sentido específico de medir el tiempo, diferentes preferencias en cuanto a artículos y libros y diferentes lineamientos con respecto a las carreras".<sup>7</sup>

Ahondando en el asunto, continúa de esta manera:

"El hombre académico es un mito. Aun cuando pensamos en 'el profesor' como un tipo de persona muy distintiva dentro de la sociedad... esta imagen resulta de la investigación que combina a los profesores de los colegios superiores (*Colleges*) y a los investigadores, que ignora la experiencia claramente diferente de las mujeres dentro de la vida académica y que pasa por alto las diferencias importantes entre las disciplinas".<sup>8</sup>

Biglan, en el estilo más mesurado de un psicólogo preocupado por asuntos cualitativos, argumenta que:

"al estudiar las organizaciones académicas, es necesario considerar las características de los temas y contenidos del trabajo académico. Estas definen los límites en relación al grado en que los estudios en un área pueden generalizarse en áreas cuyos temas son diferentes e indican el motivo por el cual los estudios de las organizaciones académicas no deben agrupar datos que provienen de diferentes áreas".<sup>9</sup>

Aun cuando Biglan, tanto en este trabajo como en uno relacionado muy de cerca con éste,<sup>10</sup> se preocupa ostensiblemente más bien de los contrastes entre las áreas de los temas que de las diferencias entre los grupos de académicos, también menciona algo acerca de las actitudes, actividades y estilos cognoscitivos característicos de las personas que ejercen dentro de varias disciplinas. En general, los dos temas parecen estar tan entrelazados que no es productivo tratar de separarlos. Lo que sigue, entonces, se basará en la evidencia aducida tanto de las características epistemológicas de campos específicos como de las características culturales de los académicos asociados con dichos campos.<sup>11</sup>

El tema del argumento de este estudio es más bien específico que universal. Su marco de referencia está más apegado a la realidad de lo que sería apropiado en un estudio más holístico de los académicos (la perspectiva de las masas de tierra y los océanos) y ni hablar de un panorama general de las profesiones como un todo (la perspectiva de un planeta no diferenciado).<sup>12</sup> Al entender la profesión académica, adopto la perspectiva de Light y Biglan, buscando subrayar lo significativo de las diferentes tareas intelectuales y las culturas asociadas. Sin embargo, no

<sup>6</sup> Bailey, "Morality and Expedience", p.212.

<sup>7</sup> Light, "Structure of the Academic Professions". p.12.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.114. Las primeras tres palabras en la cita, posiblemente en forma intencional, hagan eco del título de un estudio pionero de Wilson "Academic Man".

<sup>9</sup> Biglan, "Relationships between subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments", p.213.

<sup>10</sup> Biglan, "Characteristics and Subject Matter in Different Academic Areas".

<sup>11</sup> Algunas de las relaciones entre las dos se han analizado en "Cultural View" de Becher.

<sup>12</sup> No se ocupa detalladamente de las realidades cotidianas (la perspectiva de la pista de aterrizaje), como lo han estado haciendo algunos estudios etnográficos de la vida académica. Para tomar un caso notable, véase "Manufacture of Knowledge" de Karin Knorr-Cetina.

comparto la postura absolutista de Light. No necesita haber una rivalidad inherente entre el macro y el micro-panorama: la astronomía no tiene el monopolio de la verdad científica, invalidando el estudio de la física nuclear. Los marcos de referencia alternativos pueden servir para iluminar diferentes aspectos del mismo mundo.

## GRUPOS Y SEGMENTOS

Una cosa es aseverar que se entiende mejor a la profesión académica en su diversidad que en su unidad; otra cosa y una tarea más difícil es identificar las distinciones clave.

Algunos analistas encuentran útil agrupar campos semejantes de conocimiento formando así grupos que proceden a tratar como homogéneos. Algunos sociólogos de la ciencia, por ejemplo, han acoplado la física con la química y la biología; otros, la han unido con la ingeniería, la medicina y una o más de las ciencias sociales.<sup>13</sup> Puede entenderse esta necesidad de reducir el campo de discusión a un tamaño manejable, pero existe también una tendencia compensatoria por reconocer las distinciones importantes aun dentro del marco de una sola disciplina. En su estudio importante de las ramas de la medicina, Bucher y Strauss subrayan que las especialidades que cuestionan la homogeneidad de la profesión médica, muchas veces están fragmentadas ellas mismas.<sup>14</sup> Para citar un ejemplo: "en psiquiatría, el conflicto entre la base biológica y la base psicológica de las enfermedades mentales continúa produciendo personas que hablan lenguajes casi totalmente diferentes".<sup>15</sup> Añaden que:

"dentro de la profesión... hay muchas identidades, muchos valores y muchos intereses. Estos equivalen no sólo a la diferenciación de una simple variación. Tienden a conformarse y a compartirse según un pa-

trón; se desarrollan y florecen coaliciones que están en oposición con algunas otras. A estas agrupaciones que emergen dentro de una profesión las llamaremos "segmentos". (Podría pensarse que las especialidades son segmentos principales, excepto que al observar una especialidad de cerca, se diluye su unidad y se revela que las especialidades también contienen generalmente segmentos, y si alguna vez tuvieron definiciones comunes a lo largo de los lineamientos de la identidad profesional, esto sucedió probablemente en un período muy especial y temprano dentro de su desarrollo)".<sup>16</sup>

La misma tendencia hacia la segmentación puede establecerse fácilmente en relación a las disciplinas académicas.<sup>17</sup>

Los sistemas de clasificación son casi tan numerosos como los autores que los generan. Un estudio de Kolb, en la tradición de la psicología social, se basó en el argumento de que dentro del mundo académico, los procedimientos de "selección y socialización se combinaban para producir una cultura disciplinaria cada vez más impermeable y homogénea y en forma correspondiente, orientaciones especializadas para los alumnos, en cuanto al aprendizaje".<sup>18</sup> Utilizando un Inventario del Estilo de Aprendizaje diseñado por él mismo, dividió a los alumnos en categorías concreto-abstracto y activo-reflexivo, obteniendo un patrón de análisis razonablemente claro:

"En el cuadrante abstracto-reflexivo se agrupan las ciencias naturales y las matemáticas, mientras que el cuadrante abstracto-activo incluye las profesiones basadas en las ciencias, principalmente los campos de la ingeniería. El cuadrante concreto-activo comprende lo que podrían llamarse las profesiones sociales, tales como la educación, el trabajo social y el derecho. El cuadrante concreto-reflexivo incluye las humanidades y las ciencias sociales".<sup>19</sup>

LOS SISTEMAS  
DE  
CLASIFICACIÓN  
SON CASI  
TAN  
NUMEROSOS  
COMO LOS  
AUTORES  
QUE LOS  
GENERAN.

<sup>13</sup> Los adeptos a la escuela de Merton ilustran las virtudes y limitaciones de este enfoque; para una colección típica de escritos, véase "Sociology of Science" de Merton.

<sup>14</sup> Bucher y Strauss, "Professions in process".

<sup>15</sup> *Ibidem*, p.328.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.325.

<sup>17</sup> Becher, "Towards a Definition of Disciplinary Cultures", especialmente pp.115-117.

<sup>18</sup> Kolb, "Learning Styles and Disciplinary Differences".

<sup>19</sup> *Ibidem*, p.243.

POR LO PRONTO, PROPONGO DEJAR DE LADO CUALQUIER CATEGORIZACIÓN DE LOS AGRUPAMIENTOS DISCIPLINARIOS, YA QUE SE DISCUTEN MEJOR EN SUS PROPIOS CONTEXTOS PARTICULARES.

El informe de Kolb hace referencia al estudio anterior de Biglan, que adoptó un sistema más complejo de clasificación, con base en el profesorado más bien que con base en los datos de los estudiantes.<sup>20</sup> Biglan les pidió a 168 académicos de la Universidad de Illinois y a 54 en un pequeño *college* del Oeste, que externaran "su juicio respecto a las semejanzas del contenido de diferentes áreas académicas" y categorizó los resultados en términos de duro contra blando, puro contra aplicado y sistema de vida contra sistema de no-vida.<sup>21</sup> La última dimensión, que sirvió para distinguir entre "áreas biológicas y sociales y las que tratan con objetos inanimados",<sup>22</sup> es atenuada por Kolb debido a que arrojó menos variación que las otras dos en los datos de Biglan. Intuitivamente, parece ser menos fundamental que el contraste conocido entre lo puro-aplicado y lo duro-blando.

Las seis agrupaciones de Biglan (reunidas posteriormente para conformar "el modelo de Biglan")<sup>23</sup> fueron retomadas en varios estudios subsiguientes que equiparon este esquema con los patrones de salarios y la distribución del tiempo hábil; después, buscó su aplicación en el proceso de la evaluación del profesorado, verificó su validez en relación a los datos adquiridos independientemente, y así sucesivamente. Otros sistemas de clasificación son más sencillos y a veces no involucran más que una sola escala lineal. Por ejemplo, en la investigación de Ladd y Lipset sobre las actitudes políticas de los académicos, ellos disciernen una escala de extrema izquierda a extrema derecha, lo que parecería generalmente ser constante a través de varias disciplinas separadas.<sup>24</sup> Los científicos sociales, fieles al estereotipo, ocupan la extrema izquierda, con los economistas y los científicos políticos como sus elementos

más derechistas, junto con los académicos de las humanidades y las bellas artes. Los ingenieros y los demás practicantes de las ciencias aplicadas están en la extrema derecha; los físicos y biólogos ocupan el campo intermedio.

Lodahl y Gordon emplean otra escala lineal relacionada de cerca al espectro duro-blando, para marcar un número de distinciones entre la física, la química, la sociología y las ciencias políticas.<sup>25</sup> Basan sus nociones del desarrollo alto y bajo del paradigma en el planteamiento de Kuhn, en cuanto a que un paradigma "representa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., compartidas por los miembros de una comunidad científica dada", y que "un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, por otro lado, una comunidad científica consiste en personas que comparten el paradigma".<sup>26</sup> La clasificación de áreas de acuerdo con niveles percibidos de desarrollo paradigmático comprobó ser notablemente consistente a través de los cuatro grupos disciplinarios, con más de mil académicos en total.

Tanto Lodahl como Gordon y Biglan van más allá de sus ejercicios iniciales, clasificando a las disciplinas, para comentar acerca de algunas diferencias en las prácticas académicas entre las personas que ocupan diferentes áreas del territorio intelectual. Los contrastes se realizan en términos de actividades de enseñanza, patrones de investigación y rendimiento, relaciones con estudiantes graduados, etc. Biglan comenta acerca de "la forma en que tanto el contenido como el método dentro de un campo están unidos a los procesos cognoscitivos de diferentes áreas".<sup>27</sup> Lodahl y Gordon, en términos semejantes, escriben acerca de "las relaciones íntimas entre la estructura del conocimiento

<sup>20</sup> Biglan, "Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas".

<sup>21</sup> *Ibidem*, p.195.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p.202.

<sup>23</sup> Los surgimientos a los trabajos de Biglan se revisan y resumen en "Implications of Biglan model Research for the Process of Faculty Advancement" de Roskens.

<sup>24</sup> Ladd y Lipset, "Divided Academy".

<sup>25</sup> Lodahl y Gordon, "Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments".

<sup>26</sup> Kuhn, "Structure of Scientific Revolutions", pp.175-176.

<sup>27</sup> Biglan, "Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas", p.202.

en diferentes campos y los estilos vastamente diferentes con los que operan los departamentos universitarios".<sup>28</sup> Es de notarse que hayan llegado a sus hallazgos independientemente y que los hayan publicado con unos cuantos meses de diferencia. Sus conclusiones fueron semejantes, pero sus formas de presentación fueron notablemente diferentes. De un total de sesenta y seis citas entre ellos, sólo un total de cuatro fueron comunes a ambos trabajos. La afiliación disciplinaria de Biglan es la psicología; la de Lodahl y la de Gordon, la sociología.

Tal como sucede con la polarización notada anteriormente entre los académicos como miembros de una profesión o de muchas, el dilema podría resultar ser falso. ¿Por qué no moverse de un marco de referencia a otro, siempre y cuando se marquen claramente los contextos intelectuales y las transiciones entre ellos? Este procedimiento parecería un resultado lógico de la idea presentada por Bucher y Strauss, que indica que las profesiones deberían verse como "una amalgama laxa de segmentos que persiguen objetivos diferentes de maneras distintas, conjuntadas delicadamente bajo un nombre común en un período particular dentro de la historia", especialmente cuando (como se indica en la cita anterior de las sugerencias) los segmentos principales, las especialidades, parecen segmentarse aun más a su vez.<sup>29</sup>

Al discutir la evidencia derivada de mis propios estudios de las culturas disciplinarias y la forma en que estas culturas ayudan a darle forma a la profesión académica, propongo adoptar una postura relativista. Allí donde el argumento parezca demandarlo, haré agregaciones de disciplina y las consideraré como una sola entidad, aunque entrelazada laxamente. Otras veces, el nivel apropiado de análisis puede ser la disciplina individual o se enfocará a los agrupamientos subsidiarios dentro de una disciplina. Estos agrupamientos, en algunas ocasiones pueden considerarse como entidades autónomas, y en otras, como componentes de un patrón que cruza los límites de una materia o conte-

nido, para relacionar a las sub-especialidades en entornos intelectuales aparentemente diferentes.

Por lo pronto, propongo dejar de lado cualquier categorización de los agrupamientos disciplinarios, ya que se discuten mejor en sus propios contextos particulares. Tomaré la identificación de las disciplinas individuales como un hecho.

Presentaré mi propuesta de taxonomía con base en las disciplinas académicas "centrales" o predominantes.

La clasificación que he adoptado es más sencilla que la matriz de ocho celdas de Biglan (duro-blando, puro-aplicado, sistemas de vida-sistemas de no-vida), pero más compleja que la escala lineal de Lodahl y Gordon que va desde el desarrollo paradigmático alto al desarrollo bajo. Es muy semejante al marco de abstracto-concreto, activo-reflexivo de Kolb, aunque prefiero los contrastes más conocidos de Biglan entre lo duro y lo blando, lo puro y lo aplicado. La Tabla 1 que se presenta a continuación, anticipa algunas de las discusiones subsiguientes, ya que va más allá de un agrupamiento disciplinario burdo, para bosquejar las características prominentes del campo del conocimiento para cada categoría. El paso siguiente será ahondar brevemente en la noción de las culturas disciplinarias y describir las bases empíricas de las que se derivó la categorización.

## LAS CULTURAS DISCIPLINARIAS Y LAS CATEGORIAS DEL CONOCIMIENTO

En cualquier análisis epistemológico de las disciplinas es tentador suponer que representan un medio necesario e inevitable de organizar el conocimiento. No obstante, desde una perspectiva histórica, la introducción de los intereses especializados se asocia a un proceso constante de división del trabajo académico, en el que la estructura de la educación universitaria cambió de ser sólo un medio de darles a conocer a los estudian-

DENTRO  
DE LAS  
INSTITUCIONES  
ACADÉMICAS  
HA EMERGIDO  
EL  
DEPARTAMENTO  
CON BASE  
DISCIPLINARIA  
COMO  
ELEMENTO  
BÁSICO.

<sup>28</sup> Lodahl y Gordon, "Structure of Scientific Fields and the Functioning of the University Graduate Departments", p.71.

<sup>29</sup> Bucher y Strauss, "Professions in Process", p.325.

LA ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN ES COMO UN CRISTAL, YA QUE CRECE DEBIDO A LA ACUMULACIÓN Y ES DIVISIBLE; ES ASIMISMO COMO UN ÁRBOL, YA QUE CONTINUAMENTE BROTAN RAMAS DE SU TRONCO PRINCIPAL.

**TABLA 1**

Agrupación disciplinaria	Naturaleza del conocimiento
Ciencias puras (v.g. física): "dura-pura".	Acumulativa: atomista (cristalina en forma de árbol); preocupada por asuntos universales, las cantidades, la simplificación; sus resultados son descubrimientos/explicaciones.
Humanidades (v.g. historia) y ciencias sociales puras (v.g. antropología): "blanda-pura".	Reiterativa; holística (orgánica/semillante a un río); preocupada por asuntos específicos, calidades; sus productos son el entendimiento/interpretación.
Tecnologías (v.g. ingeniería mecánica): "dura-aplicada".	Finalistas (con propósitos claros); pragmática (tecnología por medio del conocimiento duro), preocupada por el dominio del entorno físico; sus resultados son productos/técnicas.
Ciencias sociales aplicadas (v.g. educación): "blanda-aplicada".	Funcional; utilitaria (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por realizar la práctica [semil] profesional, sus resultados son protocolos/procedimientos.

tes toda la cultura humana, a ser una federación de especialidades entre las que podían escoger libremente. Las asignaturas tales como la filosofía, que una vez formaron "un peldaño en la escalera de la capacitación intelectual y profesional de una persona", subsiguientemente reclamaron para sí "un lugar especial en un mapa impersonal de aprendizaje". Este cambio de énfasis dio surgimiento a un aumento significativo de la productividad intelectual, cuando menos en términos de las publicaciones de investigación; asimismo, se profundizaron los contrastes entre las personas con una capacitación especializada y aquéllas sin ella. Fue posible hacer referencia no sólo a "la promoción y al manejo del conocimiento en forma de las disciplinas académicas", sino también a "una confiscación de la autoridad epistemológica de aquellos que se encontraban fuera de lo académico". El público más general que alguna vez había sido residente de la comunidad del conocimiento, fue colocado

desventuradamente en el papel del espectador o del extraño.<sup>30</sup>

Aunque el siglo XIX prometía todavía una cultura universitaria común, y habiendo posiblemente una profesión académica verdaderamente unificada, los desarrollos del siglo XX minaron progresivamente esa promesa. Dentro de las instituciones académicas, ha emergido el departamento con base disciplinaria como elemento básico.<sup>31</sup> Como lo indica Clark sucintamente:

"La profesión (académica) desde hace mucho tiempo ha sido una compañía de tenencia (una "empresa holding"), un marco secundario compuesto de personas quienes están ubicadas objetivamente en campos diversos y quienes desarrollan sus creencias correspondientemente... Con base en tareas intelectuales distintivas, cada disciplina tiene una tradición de conocimientos -categorías de pensamiento- y códigos de conducta relacionados... en cada campo hay una forma de vida a la cual son inducidos gradualmente los nuevos miembros".<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Le debo la mayor parte de las ideas de este párrafo a Jonathan Rée, cuyas notas acerca de la organización del conocimiento y de la historia de las disciplinas académicas no han sido publicadas aún.

<sup>31</sup> Cf. Becher y Klogan, "Process and Structure in Higher Education", especialmente capítulo 6.

<sup>32</sup> Clark, "Higher Education System", pp.34, 76.

Con miras al entendimiento más claro de las características epistemológicas y sociales de las diferentes disciplinas, en 1980 empecé un estudio de seis áreas de materias que seguían "la corriente principal". En las ciencias puras, seleccioné la física y la biología (o más precisamente, botánica y zoología); en las humanidades y ciencias sociales, escogí historia y sociología; en el terreno profesional, ingeniería mecánica y derecho académico. Realicé esta selección antes de haber elaborado las categorías indicadas en la Tabla 1, pero tuve la buena suerte de contar con una distribución sectorial razonable: física y biología, en el sector duro-puro; historia y sociología, en el sector blando-puro, e ingeniería en el sector duro-aplicado. Que el derecho pueda definirse como una materia blanda-aplicada depende en gran medida de dónde se trazan sus límites como disciplina.<sup>33</sup>

Para cada una de las seis disciplinas seleccionadas originalmente, recopilé datos basados en entrevistas no estructuradas, con investigadores y profesores académicos en el campo relevante, cuya duración promedio fue de una hora. Ya que quise intentar una representación general de la cultura de cada disciplina, me pareció adecuado seleccionar departamentos universitarios bastante típicos y de renombre. En cada caso realicé entrevistas en dos o tres departamentos en universidades inglesas y en los departamentos correspondientes en la Universidad de California en Berkeley. En cada área se identificó un mínimo de veinte y un máximo de veinticuatro entrevistados, desde estudiantes del doctorado hasta los profesores más antiguos.<sup>34</sup> Realicé investigaciones más recientes en matemáticas, química, idiomas, literatura y educación con una base semejante pero con un número menor de entrevistados y de departamentos. Hay 150 entrevistados en las diez disciplinas exploradas hasta ahora.

En las secciones siguientes se emplearán algunos de los hallazgos para ilustrar las formas en que las disciplinas contribuyen a la formación de la profesión académica. En primer lugar, sin embargo, aclararé algunas de las diferencias, ya resumidas en la Tabla 1, entre las formas de conocimiento, características de los cuatro sectores generales, es decir, duro-puro, blando-puro, duro-aplicado y blando-aplicado.

Puede deducirse una distancia importante en términos de si el conocimiento es considerado acumulativo o si es reiterativo y revisionista. En las materias duras-puras, tales como la física, puede dársele un significado claro a la noción de una frontera móvil del conocimiento: cada hallazgo se edifica típicamente sobre los hallazgos previos en progresión lineal. Característicamente, en este terreno, los problemas principales pueden subdividirse en segmentos más pequeños y atacarse individualmente. La estructura de la investigación es como un cristal, ya que crece debido a la acumulación y es divisible; es asimismo como un árbol, ya que continuamente brotan ramas de su tronco principal.<sup>35</sup> Otra característica de las disciplinas duras-puras es su preocupación por la universalidad y muchas veces por lo cuantificable. Se despoja un problema de sus complejidades para exponer las regularidades elegantes que subyacen a dichas complejidades. El resultado de una investigación exitosa es un descubrimiento, cuando menos una explicación de lo que ha sido desconocido hasta ahora.

En contraste, en las materias blandas-puras, tales como la historia, el trabajo académico muchas veces recorre terrenos que ya han sido explorados por otros. Los asuntos básicos recurren de una generación a la siguiente: los investigadores independientes investigan los mismos fenómenos y cada uno presenta sus hallazgos individuales. Así lo plantea un historiador:

LOS  
PROBLEMAS QUE  
FORMAN LOS  
PUNTOS DE  
PARTIDA PARA  
LA MAYORÍA DE  
LAS  
INVESTIGACIONES  
SON  
MULTIFACÉTICOS  
Y NO PUEDEN  
SUBDIVIDIRSE  
FÁCILMENTE.

<sup>33</sup> Ambigüedad en este punto subraya la naturaleza aproximativa de todos los intentos, incluyendo el mío, de producir taxonomías de las disciplinas académicas. Si bien estos ejercicios son útiles para ciertos fines, existe el riesgo de que se les utilice como mapeos definitivos y teóricamente fundamentados del conocimiento. Pero invariablemente su simplicidad se los impide.

<sup>34</sup> El *modus operandi* de la investigación está descrita en mayor detalle en Becher, "The Cultural View".

<sup>35</sup> Esto es, por supuesto, lo que Kuhn y otros han llamado "ciencia normal": cuando ocurren cambios conceptuales profundos en un campo determinado, se pueden generar discontinuidades de gran alcance. Véase T.Kuhn, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, FCE, México.

COMÚNMENTE,  
LAS  
CARACTERÍSTICAS  
DE UNA  
DISCIPLINA  
DADA EMPIEZAN  
A PERFILARSE  
CON BASTANTE  
FUERZA  
DURANTE LOS  
ESTUDIOS DE  
LICENCIATURA.

"Posiblemente el estudio de la historia consiste en, por así decirlo, releer el pasado, en un principio, porque se quiere descubrirlo y asimilarlo por uno mismo, y posteriormente, porque lo que se busca en un territorio conocido puede ser bastante diferente de lo que se ha discernido anteriormente o de lo que se ha aprendido de otros".<sup>36</sup>

Los problemas que forman los puntos de partida para la mayoría de las investigaciones son multifacéticos y no pueden subdividirse fácilmente. La modalidad de investigación es orgánica más bien que cristalina. Crece en una forma compleja: como un río, es líquida en sustancia e inconstante en su dirección. Los estudios en este campo se preocupan característicamente de las instancias particulares, en comparación con los hallazgos generales, lo cualitativo en comparación con lo cuantitativo. La preocupación es abarcar las complejidades y no simplificarlas. El producto final típico es la comprensión o, cuando menos, la interpretación de lo que era conocido.

Las disciplinas aplicadas tienen rasgos diferentes. Subrayan tanto "el saber cómo" cuanto "el saber qué"; el trabajo, en estos campos, siempre tendrá algún fin práctico en la mira. El conocimiento duro-aplicado, como la ingeniería y los aspectos de la medicina con base científica, no es necesariamente acumulativo, aunque de vez en cuando y de área en área, pueda depender en gran medida del conocimiento acumulativo. Tampoco es enteramente cuantitativo, ya que su aplicación involucrará siempre algún elemento de juicio cualitativo. Las materias duras-aplicadas están preocupadas por la forma de dominar el mundo físico. Sus resultados principales son los productos y las técnicas. Son juzgadas típicamente por la efectividad con la que trabajan, es decir, por criterios pragmáticos y de propósito.

En contraste, el conocimiento blando-aplicado depende del conocimiento blando-puro para lograr las mejoras en la práctica profesional. Sin embargo, emplea el conocimiento blando-puro más bien como medio para

entender y manejar las condiciones de complejidad de las situaciones humanas, que como forma para explicar y dominar el entorno material. Teniendo un sentido menos evidente de la progresión y siendo menos estable que el conocimiento duro-aplicado, se basa más bien en las interpretaciones de las humanidades y de las ciencias sociales (que son reformuladas frecuentemente), que en el crecimiento constante de las ciencias naturales. Los protocolos y los procedimientos son los resultados principales de áreas tales como la educación, la administración social y los aspectos más humanistas de la medicina. Al igual que en el conocimiento duro-aplicado, su efectividad es juzgada por criterios funcionales y utilitaristas.

Tan pronto se hayan hecho estas distinciones, tienen que calificarse. Dividir y etiquetar todo el ámbito del conocimiento humano en términos tan sencillos es violentar muchas distinciones importantes, suprimir las diferencias cruciales e ignorar la topografía ricamente sutil del panorama intelectual. Cualquier disciplina dada está fragmentada en sí a lo largo de una variedad de dimensiones: tratar grupos enteros como homogéneos, es por lo tanto simplificar excesivamente. No obstante, si se reconocen los peligros, tales agrupamientos epistemológicos pueden servir a un propósito útil. Aquí se introducen para proporcionar un marco explicativo de las diferencias básicas, muchas veces directas, de las prácticas de trabajo entre académicos que enfrentan retos intelectuales fundamentalmente diferentes.

El examen de cómo las disciplinas dan forma a las vidas profesionales se dividirá también en cuatro categorías principales, con peligros semejantes de distorsión y simplificación excesiva. La primera categoría tratará con los procedimientos de iniciación; la segunda con los patrones de la interacción social; la tercera, con la especialización, y la última, con la movilidad y el cambio.

## INICIACION

No existe un punto preciso en el que una persona comienza a identificarse tan de cerca

<sup>36</sup> Véase Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen*.

con una disciplina como para desear practicarla. Cuando menos, si algunas personas pueden identificar un momento claro de transición, las ubicaciones biográficas de ese momento varían de persona en persona atravesando toda la gama completa, desde la niñez temprana hasta la madurez tardía. Comúnmente, las características de una disciplina dada empiezan a perfilarse con bastante fuerza durante los estudios de licenciatura.

El estudiante inteligente adquiere conciencia de los límites y del contenido de su disciplina y el estudiante perceptivo empieza a reconocer su lenguaje especializado, sus modalidades de argumentación permitidas y su estilo intelectual característico.<sup>37</sup> Algunos que no sólo son inteligentes y perceptivos sino que ambicionan también lograr una posición profesional, pueden comenzar a identificar los patrones de relaciones dentro de un campo y asimilar su folklore.

No obstante, cuando menos en las áreas del conocimiento puro, no es sino hasta que el estudiante haya ingresado al posgrado cuando empieza el asunto formal de la iniciación. Esta aceptación dependerá de un proceso de selección en el cual la calidad del rendimiento pasado y el grado de compromiso actual son los criterios más evidentes. Sin embargo, mientras que las modalidades de reclutamiento son semejantes en las áreas duras-puras y blandas-puras, las implicaciones del estudio del posgrado las verdaderas modalidades de la iniciación varían notablemente de un terreno a otro.

Primero, los estudiantes de posgrado en materias duras-puras pueden seleccionar el departamento en el que desean trabajar; posiblemente también puedan seleccionar al asesor de su investigación. Franqueado este umbral, se convierten en cierta forma en empleados de una empresa que requiere su colaboración y su conformidad. Al igual que los otros miembros de la empresa, se espera

que asistan a clases regularmente y que mantengan horas razonablemente habituales dentro de sus labores. Su tema de investigación les es definido por su asesor quien probablemente lo ubique dentro de un área en la que el supervisor, él y otros investigadores estén trabajando. Particularmente en temas experimentales, los asesores pueden estar estrechamente involucrados con los estudiantes: de hecho, pueden verlos durante breves sesiones cada día. Los estudiantes del doctorado que logran producir resultados intermedios serán alentados normalmente para publicarlos como coautores del asesor y, posiblemente, con uno o más miembros del grupo de investigación que hubiesen participado en el trabajo.<sup>38</sup>

En las materias blandas-puras, el patrón es bastante diferente. Los estudiantes graduados pueden negociar no sólo sus departamentos y asesores, sino también los temas de su investigación. Lejos de que se los considere empleados, son tratados como sus propios patrones o personas que trabajan en forma independiente. No se les pide que observen reglas firmes de asistencia: pueden disponer de su tiempo libremente. El contacto con el supervisor de investigación es generalmente más bien esporádico que regular, generalmente un asunto de negociación mutua. Si un estudiante produce un trabajo para publicarlo, aparecerá inequívocamente bajo su nombre.

¿Por qué surgen estas diferencias? La explicación obvia se encuentra en las variaciones de los contextos del conocimiento. Si se está operando un campo duro-puro en el que los problemas pueden dividirse fácilmente, tiene sentido adoptar el enfoque cooperativo, donde los miembros de un equipo estrechamente relacionados atacan los problemas específicos, conjuntándolos después para resolver el problema como un todo. El trabajo en equipo implica naturalmente adecuarse a las normas del grupo y estar dispuesto a

EN LA  
INGENIERÍA,  
POR MOTIVOS  
EXTERNOS  
RELACIONADOS  
CON EL  
MERCADO,  
POCOS  
ESTUDIANTES  
SOLICITAN  
PROGRAMAS DE  
DOCTORADO  
INMEDIATAMENTE  
DESPUÉS DE LA  
LICENCIATURA.

<sup>37</sup> Estas cualidades generalmente son más evidentes durante los estudios de licenciatura que en el posgrado, dado que el énfasis está puesto en los temas básicos de la disciplina y no en sus elementos más complejos y sutiles.

<sup>38</sup> Una excepción obvia se encuentra en las áreas menos cuantitativas de la biología orientadas hacia los "organismos totales", donde el patrón de investigación es más individualista que colectivo. Numerosos entrevistados mostraron una desaprobación clara de los asesores de tesis que hacían una práctica habitual de agregar sus nombres a las publicaciones de sus estudiantes.

NO TODA  
PERSONA QUE  
SE LO  
PROPONGA  
TERMINA  
OCUPANDO UN  
PUESTO  
ACADÉMICO;  
UN PROCESO  
INFORMAL DE  
ENFRIAMIENTO  
OCURRE EN  
CADA CAMPO,  
AUN CUANDO  
NO ES IDÉNTICO  
EN TODOS LOS  
TERRENOS DEL  
CONOCIMIENTO.

aceptar la soberanía del jefe de dicho equipo. Por otra parte, en una materia blanda-pura en la que el conocimiento es holístico y los problemas tienden a definirse ampliamente, no pudiendo subdividírselos fácilmente, hay poco incentivo para realizar un trabajo en colaboración. La interpretación es esencialmente una actividad individual: cada estudiante tiene que volver a evaluar la evidencia por sí mismo. Por lo tanto, no es de sorprenderse que se espere que los estudiantes del doctorado trabajen por cuenta propia, no hay grupos bien definidos a los que pueden pertenecer, y los supervisores de investigación asumen más bien el papel de comentaristas críticos que de directores de estudio.

Muchas áreas aplicadas exhiben una imagen diferente. En la ingeniería, por motivos externos relacionados con el mercado, pocos estudiantes solicitan programas de doctorado inmediatamente después de la licenciatura. Los salarios iniciales que se ofrecen en la industria exceden en mucho a las becas más generosas y todos, con excepción de unos cuantos excéntricos, incursionan inmediatamente en el mundo de la práctica profesional. La mayoría de las personas reclutadas para el mundo académico provienen de aquellos que han estado empleados en la industria y que están desilusionados con ella. Muchos, pero no todos, estudiarán para obtener un doctorado después de haber sido nombrados para ocupar un puesto universitario.<sup>39</sup> Posiblemente debido a que los problemas actuales son más dispersos que en los terrenos duros-puros, el trabajo en equipo es menos común y funciona con grupos relativamente más pequeños. El mismo patrón es típico de académicos de ciertas áreas blandas-aplicadas, pero por razones un tanto diferentes. En el caso de muchas ocupaciones orientadas a trabajar con personas, el conocimiento práctico tiende a valorarse más que el conocimiento teórico que está relacionado sólo en forma general con las demandas funcionales del terreno profesional. Por consiguiente, comúnmente en el reclutamiento se le da preferencia a los candidatos que han tenido

cierta cantidad de experiencia en el trabajo. Nuevamente, se obtendrán a menudo otros títulos después del nombramiento a un puesto académico, aunque la proporción de doctorados en los campos aplicados tales como la educación (o la administración) es notablemente menor que en las disciplinas duras-puras o blandas-puras. No hay un incentivo tan fuerte para el trabajo en grupo, ya que la mayoría de los problemas no pueden subdividirse y, por consiguiente, son solucionados por individuos u, ocasionalmente, por grupos de dos o tres.

No toda persona que se lo proponga termina ocupando un puesto académico; un proceso informal de enfriamiento ocurre en cada campo, aun cuando no es idéntico en todos los terrenos del conocimiento. El proceso más prolongado se da en las materias duras-puras, tales como la física y la química, en las cuales se espera que una persona, debido a las condiciones limitadas del mercado, realice cuando menos una o posiblemente dos estancias de investigación de posdoctorado, auspiciadas por una agencia gubernamental o una fundación para investigaciones, antes de que juzgue que está lista para obtener un puesto permanente. Cada estancia de este tipo involucra unirse a un equipo de investigación por espacio de tres a cinco años, donde desempeñará un papel más importante que el de un estudiante de doctorado, pero manteniendo una relación de subordinado con el director del proyecto (quien, casi invariablemente, será una persona con una buena posición académica y un puesto académico). Los aspirantes que no han obtenido un nombramiento regular después de tres o más de estas becas temporales de investigación reconocen, generalmente, que ya no tienen oportunidades y se van a la industria u otro terreno; los pocos que se rehúsan a hacerle caso a las evidencias, terminan como trabajadores errantes, yendo de un lado a otro según el lugar en que se encuentre el siguiente trabajo.

La posibilidad de extender el período de iniciación más allá del punto donde se otorga

<sup>39</sup> La medicina científica se desvía de este patrón porque el movimiento común es directamente de los estudios de medicina a la investigación médica. Véase la discusión en Bucher y Strauss, "Professions in Process".

el doctorado, depende claramente de la disponibilidad de fondos para la investigación, que a su vez depende de lo atractivo que sea el campo para las agencias que otorgan estos subsidios. Típicamente, las áreas duras-puras de la ciencia, que tienen un alto costo, requieren los equipos más grandes, prometen los resultados más espectaculares y reciben la mayor parte del apoyo financiero externo. Con toda seguridad, la mayoría de las materias suaves-puras, en las que la investigación depende pocas veces de equipos caros, realizándose en gran medida individualmente, no presenta una necesidad evidente de subsidios o una tradición tan establecida de trabajo en equipo. Asimismo, el período de "enfriamiento" es menor. En historia, por ejemplo, aquellos que obtienen un doctorado pocas veces pueden darse el lujo de esperar más que unos cuantos meses para tomar posesión de una vacante. Si no se han asegurado un puesto académico muy poco después de haber terminado su doctorado, tienen que buscar un trabajo en alguna otra parte: las becas para investigación u otros puestos de este tipo son casi inexistentes.

El proceso característico de iniciación tanto en las áreas duras-aplicadas como en las suaves-aplicadas se da a través de la experiencia profesional; por consiguiente, el otorgamiento de un puesto académico es más bien asunto de atraer a los candidatos adecuados que eliminando a los inadecuados.<sup>40</sup> Sin embargo, la sustitución del conocimiento práctico por la investigación teórica cobrará factiblemente su precio después. Además de la falta probable de un doctorado -que es un pasaporte necesario para obtener un puesto en las áreas de las materias puras-, los registros de las publicaciones de la mayoría de los académicos aplicados no impresionan a nadie, si de promociones se trata.

Una serie de factores intrínsecos y exter-

nos, tales como la naturaleza del tema o el estado del mercado de empleos, operan así para hacer surgir diferencias significativas en cuanto a las formas en que los académicos aspirantes completan el proceso de iniciación desde lograr un primer título hasta obtener un nombramiento dentro de los rangos académicos. Contrastes semejantes se reflejan en los patrones cotidianos de aquellos que han incursionado exitosamente en la profesión como veremos en el análisis siguiente.

### INTERACCION SOCIAL

Los académicos que aspiren a ser académicos e investigadores activos (los cosmopolitas), tienen una variedad de contactos y compromisos que no tienen sus colegas que más bien optan por concentrarse en la enseñanza y la administración (los localistas).<sup>41</sup> Mientras que los horizontes profesionales de los localistas tienden a circunscribirse a sus propias instituciones, los cosmopolitas pertenecen a una comunidad más amplia, la red internacional de personas que representan las mismas ideas, con las que pueden compartir ideas y de quienes pueden obtener apoyo intelectual.

Aun cuando los "colegios invisibles"<sup>42</sup> existen en cada campo de la investigación, sus modalidades características de operación difieren de un terreno del conocimiento al otro. En las áreas de las materias duras-puras, en las que se identifican claramente los asuntos tópicos, que son relativamente pocos donde -como comentó un físico en mi muestra-, "la proporción personas-problemas es alta" varios equipos diseminados geográficamente pueden estar trabajando en asuntos muy relacionados. El ritmo de trabajo es rápido y la demanda de informes actualizados sobre el progreso es fuerte. En forma corres-

EL PROCESO  
CARACTERÍSTICO  
DE INICIACIÓN,  
TANTO EN LAS  
ÁREAS DURAS-  
APLICADAS  
COMO EN LAS  
SUAVES-  
APLICADAS, SE  
DA A TRAVÉS  
DE LA  
EXPERIENCIA  
PROFESIONAL.

<sup>40</sup> En la medida en que se pudiera considerar al derecho como una disciplina suave-aplicada, resulta atípico en este respecto. En Gran Bretaña, por ejemplo (a diferencia de los Estados Unidos), muchos profesores de derecho se desplazan directamente de sus estudios académicos a un puesto de profesor, si bien algunos ejercen profesionalmente al mismo tiempo. Sin embargo, como en otras disciplinas suaves-aplicadas, sólo una pequeña proporción de los académicos ostentan el título de doctor.

<sup>41</sup> La distinción quedó consagrada por el ensayo clásico de Alvin Gouldner, "Cosmopolitans and Locals".

<sup>42</sup> Véase Crane, *Invisible Colleges*, para una discusión más precisa del fenómeno en relación con las comunidades científicas.

LAS TASAS DE  
LAS  
PUBLICACIONES  
INDIVIDUALES  
EL NÚMERO DE  
TÍTULOS  
PUBLICADOS  
ANUALMENTE  
POR MIEMBROS  
DEL  
PROFESORADO-  
PARECEN  
REFLEJAR  
TAMBIÉN LAS  
CARACTERÍSTICAS  
DEL ÁREA DE  
CONOCIMIENTO.

pondiente, los canales de comunicación están encaminados hacia los intercambios veloces y frecuentes. Los grupos se reúnen a menudo en conferencias y coloquios internacionales; las visitas mutuas son comunes; los retrasos en las comunicaciones se vencen mediante la emisión de copias pre-impresas (fotocopias de los trabajos mecanografiados que aún no han sido publicados) y por la emisión de cartas breves publicadas en revistas periódicas designadas para minimizar el tiempo de espera a unas cuantas semanas. Los contactos personales se mantienen mediante el uso liberal del servicio telefónico internacional, ya que se alega que el servicio postal es demasiado lento.

Los académicos de las áreas duras-aplicadas adoptan un patrón un tanto diferente. Los problemas aquí son más diseminados y hay trabajo en equipo (cuando menos en la investigación). En consecuencia, el ritmo es más moderado. No se asiste frecuentemente a conferencias; muchas de éstas atraen a personas que practican dichas áreas, así como a académicos. En la ingeniería, la membresía en comités oficiales es un medio alternativo para establecer contactos útiles y saber lo que está sucediendo. Los rezagos en las publicaciones, que en promedio son de seis meses a un año esperados y tolerados, ya que la velocidad en la cual aparecen los resultados no se considera crucial. Aun cuando se realizan visitas mutuas, el contacto se mantiene generalmente por medio de la correspondencia.

El ritmo del intercambio es aún más pausado en las áreas blandas-puras. Debido a que los problemas intelectuales son principalmente asuntos de preocupación personal, las redes públicas a las que pertenece un estudio individual, son "círculos sociales" en los que más bien se despliega la solidaridad social y se intercambian chismes generales, en lugar de compartir ideas en forma estricta. Se asiste a conferencias ocasionalmente y las

personas se mantienen al corriente, leyendo lo que otras publican. Los rezagos en la publicación de artículos en revistas pueden ser mayores a un año; los libros pueden tardar el doble para ser publicados. Un patrón un tanto comparable existe en las áreas blandas-aplicadas, en las cuales no se requieren publicaciones rápidas y las conferencias son relativamente escasas, con amplios intervalos entre la realización de unas y otras.

Lodhal y Gordon ofrecen un hallazgo relacionado indirectamente con ello.<sup>43</sup> Citando el estudio de Zuckerman y Merton acerca de la tasa promedio de rechazo por parte de revistas,<sup>44</sup> indican que "las humanidades tienen la mayor tasa de rechazo; las ciencias sociales y del comportamiento les siguen mientras que las ciencias físicas, químicas y biológicas tienen tasas bajas." Concluyen que "los campos más altamente desarrollados tienen los procesos de comunicación más eficientes para darle mayor velocidad aun al desarrollo".

Las tasas de las publicaciones individuales -el número de títulos publicados anualmente por miembros del profesorado- parecen reflejar también las características del área de conocimiento. Se han realizado varios estudios cuantitativos de la productividad de la investigación pero, desafortunadamente, pocos diferencian entre artículos en revistas y libros o entre uno o varios artículos o libros publicados por un solo autor, y no consideran la extensión de cada contribución y la naturaleza de su temática.<sup>45</sup> Mis datos, aun cuando muy remendados e impresionistas, sugieren una relación directa entre la escala típica de problemas atacados y el volumen resultante de publicaciones. Esta información se relaciona con las normas citadas de los departamentos de investigación de élite; sin embargo, no se relaciona con los promedios derivados sistemáticamente a través de toda la gama de disciplinas en cuestión.

La química orgánica, una especialidad en

<sup>43</sup> Lodahl y Gordon, "Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments".

<sup>44</sup> Zuckerman y Merton, "Patterns of Evaluation in Science".

<sup>45</sup> Un estudio de este tipo -Berelson, *Graduate Education in the United States*- refleja mis hallazgos en cuanto que los químicos están a la cabeza y sólo publican trabajos con un solo autor un total de 17%; por otro lado, los historiadores están en el otro polo, pues un 96% publica trabajos con un solo autor.

la que los problemas son altamente divisibles y en la que los equipos de investigación pueden ser considerables, probablemente ocupe el primer lugar. Los trabajos que informan acerca de los resultados de las investigaciones pueden tener sólo tres o cuatro páginas y pueden haber sido escritos por tres o cuatro autores. Por consiguiente, apenas es de sorprenderse que un joven de treinta años de edad tenga aproximadamente cuarenta publicaciones o que unos cuantos investigadores publiquen más de 500 trabajos durante sus carreras. El contraste en cuanto a estilo y forma profesional de vida se plantea claramente en el patrón entre los ingenieros, cuyos problemas de investigación pueden ser comparativamente complejos. Su producción posiblemente no sea mayor a unos cuantos trabajos escritos al año, pero éstos tendrán típicamente entre 3000 y 4000 palabras y habrán sido escritos sólo por uno o dos autores. Además, muchos académicos emprenden consultorías a nivel industrial, para las cuales elaboran informes y productos patentables; estos últimos se toman en cuenta para la promoción, además de los trabajos escritos publicados. Los historiadores trabajan con un ritmo distinto. Pueden escribir uno o dos artículos anualmente, cuyo promedio es aproximadamente de veinte páginas, pero se espera que cada dos o tres años escriban también un libro acerca de algún tema primordial que hayan investigado, particularmente si esperan avanzar profesionalmente hablando. Los abogados académicos y pedagogos, al igual que los ingenieros, pueden establecer relaciones profesionales que los alienten a producir opiniones expertas e informes de asesoría. Sin embargo, su patrón de publicaciones en revistas es más semejante al de los historiadores y se espera que ellos produzcan también un libro ocasionalmente.

Biglan ofrece una aseveración análoga:

"En comparación con los estudiosos de las

áreas blandas no paradigmáticas, las personas que se encuentran en las áreas paradigmáticas publican menos monografías y más artículos para revistas. En las áreas paradigmáticas, no es necesario proporcionar descripciones detalladas del contenido y método que subyacen a un trabajo de investigación; cualquier persona que conozca el paradigma los entenderá. En las áreas con bajos desarrollos paradigmáticos deberá describir y justificar las suposiciones en las cuales ha basado su trabajo, delimitar su método o enfoque del problema y establecer criterios para evaluar su propia respuesta al problema. Tal tarea requiere un trabajo igual de extenso que una monografía".<sup>46</sup>

Otros elementos en el patrón de la interacción social de los académicos en diversos campos se refieren a los apoyos institucionales y la distribución de responsabilidades.<sup>47</sup> La investigación para aplicaciones industriales, que puede ocurrir tanto en las áreas duras-puras como duras-aplicadas, tiende a asociarse con un aparato a gran escala, de alto costo y con el trabajo en equipo. En este contexto son fundamentales las cualidades de liderazgo: una personalidad fuerte, capacidad para organizar y un ímpetu empresarial. Una vez que se hayan promovido estas cualidades en una persona, ésta tendrá una vida relativamente más protegida que los colegas para continuar ejercitándolas incluso fuera del contexto universitario.<sup>48</sup>

Existe otro grupo de distinciones referidas a la posición política y el prestigio. El orden en que se emprenden las acciones dentro de las disciplinas académicas de ninguna manera es constante en diferentes instituciones y países. No obstante, la física disfruta de una posición política fuerte no sólo en las diferentes universidades, sino también a nivel nacional e internacional. No es difícil lograr el consenso colegial; en los términos de Lodahl y Gordon, es "un campo de alto desarrollo paradigmático".<sup>49</sup> Debido a los fuertes recursos financieros que utilizan, los

EL ORDEN EN  
QUE SE  
EMPREDEN LAS  
ACCIONES  
DENTRO DE LAS  
DISCIPLINAS  
ACADÉMICAS DE  
NINGUNA  
MANERA ES  
CONSTANTE EN  
DIFERENTES  
INSTITUCIONES  
Y PAÍSES.

<sup>46</sup> Biglan, "Relationships between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments", p.211.

<sup>47</sup> Ziman abunda en el tema en "What Are the Options?".

<sup>48</sup> Varios químicos entrevistados señalaron, con orgullo, que la química como disciplina había producido una alta proporción de Vice Cancilleres (rectores universitarios) en Gran Bretaña.

<sup>49</sup> Lodahl y Gordon, "Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments", p.60.

PARA  
ENTENDER  
COMPLETAMENTE  
LA PROFESIÓN  
ACADÉMICA  
DEBEN  
CONSIDERARSE,  
CUANDO  
MENOS, LAS  
CATEGORÍAS  
AMPLIAS DE  
INVESTIGACIÓN  
EN LAS QUE SE  
ENCUENTRAN  
INVOLUCRADOS  
LOS MIEMBROS  
DE DICHA  
PROFESIÓN.

físicos hablan con una sola voz acerca de sus necesidades y explotan su posición prestigiosa (tanto en lo académico como en el mundo exterior), presionando a las agencias gubernamentales de financiamiento con un discurso que busca defender los intereses de la comunidad. Mientras mejores éxitos obtengan en esta empresa, más conspicuo será el nivel de inversiones públicas para sus investigaciones y más se reforzará su prestigio. Este es un ejemplo del "efecto Mateo" al macronivel, aun cuando ha sido identificada por Merton como un efecto que funciona al micronivel.<sup>50</sup> Los ingenieros, cuyos campos de investigación están menos articulados, y quienes están más inclinados a disputar entre ellos,<sup>51</sup> así como las personas cuya falta de pureza académica es un cierto riesgo, envidian y posiblemente resientan la capacidad que tienen los físicos para presentar un frente unido.

La educación, entre otras áreas blandas-aplicadas, debido a que hace uso del conocimiento blando-puro de las humanidades y puro de las ciencias sociales en una forma ecléctica, tiene una base cognitiva inestable y tiene significativamente menos prestigio que cualquiera de las disciplinas duras-aplicadas y muchísimo menos prestigio que las disciplinas duras-puras. Su control sobre los recursos es débil, debido a que la investigación educativa es muchas veces individualista y económica y también porque es relativamente difícil lograr consenso acerca del mérito de propuestas en un campo dividido por argumentos doctrinarios. La historia, junto con otras asignaturas de las humanidades, debe su prestigio relativamente fuerte dentro y fuera del mundo académico a sus tradiciones académicas establecidas; posiblemente, su prestigio está relacionado también con lo accesibles que son muchos de sus productos a los miembros informados del

público.<sup>52</sup> Dentro del mismo campo blando-puro, la sociología ocupa una posición mucho menos feliz. Un artículo reciente en un boletín informativo de la British Sociological Association intenta dar algunas explicaciones en relación a la baja estima que se le tiene, al parecer, en la actualidad:

"Los sociólogos son... un grupo difícil de defender. Ellos mismos son sus peores enemigos, con una propensión alarmante de 'autogoles'... la bien conocida espiral de auto-etiquetarse, auto-estigmatizarse y auto-amplificarse ha hecho que los sociólogos proyecten una especie de falta de confianza auto-realizable... no hay acuerdo en cuanto a quienes reconocemos como los 'líderes'".<sup>53</sup>

La posición política de una disciplina, evaluada en términos internos y externos, tiene significado particular en tiempo de restricción financiera, cuando los departamentos menos aptos para defenderse muchas veces se encuentran bajo la peor amenaza.<sup>54</sup> Tal vulnerabilidad colectiva puede afectar drásticamente las vidas profesionales de los académicos a nivel individual, aun cuando existen dispositivos de seguridad en forma de apoyo de tipo profesional y sindical.

Hasta ahora hemos revisado brevemente las grandes diferencias en las formas de iniciación e interacción social a través de los cuatro campos del conocimiento básico que se indican en la Tabla 1. Estas características culturales de las agrupaciones disciplinarias se resumen en la Tabla 2, que proporciona una extensión del análisis epistemológico anterior.

Se ha argumentado que pueden deducirse distinciones notables en la modalidad de vida académica en relación a la forma en que se recibe a los iniciados en la profesión la gama, naturaleza e intensidad de los contactos profesionales, los patrones de las publica-

<sup>50</sup> Merton, *Sociología de la Ciencia*, Alianza Editorial. La referencia alude a un pasaje conocido del Evangelio según San Mateo: "A aquellos que tienen se les dará más, y a los que no tienen todo se les quitará".

<sup>51</sup> Esto fue confirmado por varios de mis colegas en departamentos de ingeniería mecánica.

<sup>52</sup> La persistente tradición de aficionados o *amateurs* en ciertas disciplinas -la astronomía y algunas ramas de la biología así como la historia y la arqueología- les da significativas ventajas tanto en su legitimidad pública como en su énfasis en la producción de textos claramente redactados y sin jerga especializada.

<sup>53</sup> Porter, "Saint George or the Dragon?", p.1.

<sup>54</sup> Hay una discusión fundamentada sobre este punto en Kogan and Kogan, *The Attack on Higher Education*, pp.66-70 y 95-96.

**TABLA 2**

Grupos disciplinarios	Naturaleza del conocimiento	Naturaleza de la cultura disciplinaria
Ciencias puras (v.g. física): "dura-pura".	Acumulativas; atomista (cristaloide/parecida a un árbol); preocupada de lo universal, cantidades, simplificación; resultados en descubrimientos/explicaciones.	Competitiva, gregaria; bien organizada políticamente; alta tasa de publicaciones; orientada hacia las tareas.
Humanidades (v.g. historia) y ciencias sociales puras (v.g. antropología): "blanda-pura".	Reiterativas; holística (orgánica/parecida a un río); preocupada con lo específico, cualidades, lo complejo; resulta en entendimiento/interpretación.	Individualista, pluralista; estructurada laxamente; baja tasa de publicaciones; orientada hacia las personas.
Tecnologías (v.g. ingeniería mecánica): "dura-aplicada".	Finalista (con propósitos claros), pragmática (tecnología por medio del conocimiento duro) preocupada por el dominio del entorno físico; resulta en productos/técnicas.	Empresarial, cosmopolita; dominada por valores profesionales y patentes adecuadas para la publicación; orientada hacia los roles funcionales.
Ciencias sociales.	Funcional; utilitaria; (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por la mejora de la práctica [semi] profesional; resulta en protocolos/procedimientos.	Mira hacia el exterior; incierta en su posición; dominada por la moda intelectual; bajas tasas de publicaciones y otras tasas de asesoría; orientada al poder.

EN REALIDAD,  
NINGUNA  
DISCIPLINA  
CABE  
MECÁNICA Y  
ENTERAMENTE  
DENTRO DE UNO  
DE LOS CUATRO  
NICHOS (DURO-  
PURO, BLANDO-  
PURO, DURO-  
APLICADO,  
BLANDO-  
APLICADO).

ciones, los recursos y las responsabilidades, la posición política. Con toda seguridad, pueden deducirse otros contrastes: por ejemplo, cómo se ejercen el poder y el control interno o la manera en que se mantiene uno al corriente con la literatura y la consiguiente forma de hacer citas. Tomado en forma conjunta, todo esto indica la variedad de relaciones entre el trabajo intelectual en un campo determinado del conocimiento y las culturas disciplinarias asociadas. Esto implica que para entender completamente la profesión académica, deben considerarse, cuando menos, las categorías amplias de investigación en las que se encuentran involucrados los miembros de dicha profesión.

### ESPECIALIZACION

La discusión con respecto a este punto ha tenido que sacrificar la exactitud de los detalles en aras de la claridad para su mejor entendimiento. La perspectiva del transbordador espacial metafórico ha sido más bien

de características topográficas relativamente a gran escala -montañas, bosques y lagos- que de un panorama cercano de carros, carreteras, casas y campo, vistos antes del aterrizaje. En realidad, ninguna disciplina cabe mecánica y enteramente dentro de uno de los cuatro nichos (duro-puro, blando-puro, duro-aplicado, blando-aplicado). Algunas parecen eludir toda clasificación. Cuando se observan más de cerca los campos disciplinarios, es evidente que ciertas ramas de la física, por ejemplo se superponen con las de la categoría duro-aplicado; por el contrario, los elementos teóricos de la ingeniería mecánica se describen de mejor manera como duros-puros; hay algunos aspectos duros-puros de las disciplinas -la economía por ejemplo- que se clasifican como blandos-puros; asimismo, hay unos extremos blandos-puros de las disciplinas -las ciencias biológicas por ejemplo- que se consideran normalmente duros-puros. No es fácil ver dónde los estudios de administración caen, dentro de la dicotomía de duro-aplicado/blando-aplicado, o en qué clasifi-

UNA  
ESPECIALIDAD  
ACADÉMICA ES  
MÁS QUE UNA  
AFILIACIÓN QUE  
REPRESENTA  
LOS INTERESES  
PARTICULARES  
DE UNA  
FRACCIÓN  
DENTRO DE UNA  
DISCIPLINA.

cación caen las matemáticas. No obstante estas limitaciones, la división del conocimiento en cuatro dominios (razonablemente conocidos) tiene el valor de resaltar ciertas semejanzas dentro de los grupos de disciplinas y ciertas diferencias entre ellas.

Propongo ahora adoptar otro ángulo de observación, concentrándome en los campos especializados dentro de las disciplinas individuales, que constituyen fuentes adicionales de fragmentación de lo académico. Bucher y Strauss, al escribir acerca de la profesión médica, resumen este aspecto nítidamente:

“También deberíamos reconocer la gran diversidad de actividades y esfuerzos que marcan a la profesión; las segmentaciones que existen junto con la división del trabajo y los movimientos intelectuales y especialistas.”<sup>55</sup>

Clark expresa un comentario semejante, más rico aun en detalles:

“Las disciplinas principales están extensamente subdivididas. Por ejemplo, la física se desglosa en sub-disciplinas principales tales como óptica, mecánica, líquidos, física nuclear y física elemental de partículas -ésta última se divide aun más en física de rayos cósmicos, que estudia las partículas naturales- y la física de alta energía que emplea los aceleradores. Estos subcampos principales, a su vez mantienen más especialidades... La división del trabajo explica las grandes diferencias en originalidad, finalidad, tipo y rubro de competencia.”<sup>56</sup>

La gama y variedad de opciones abiertas a cualquier persona, aun después de haber identificado un campo principal de interés son potencialmente muy amplias. Aquellas áreas en que las labores pueden dividirse más fácilmente son también las más propensas a fragmentarse. Lodahl y Gordon comentan que “la química es claramente el campo más altamente diferenciado en comparación con

la física, la sociología y las ciencias políticas...”<sup>57</sup> No obstante, la mayoría de las disciplinas ofrecen una diversidad de estilos intelectuales y sociales. Posiblemente, esto sea en parte lo que hace que pertenecer a la profesión académica sea tan satisfactorio a nivel personal.<sup>58</sup>

Con toda seguridad hay alguna asociación entre las características de la personalidad y el campo de especialización. Las personas gregarias en áreas predominantemente solitarias tienden a encontrarse en especialidades que le dan un lugar de importancia al trabajo en equipo (entre los temas históricos, se congregan en la historia económica y demográfica); los solitarios por temperamento en áreas predominantemente gregarias, se identifican frecuentemente con campos susceptibles a la investigación individualista (química teórica en comparación con la química y la física en partículas). De mi investigación no ha quedado claro si el patrón de “actividades de los académicos” se moldea de acuerdo “con sus especialidades o bien si buscan activamente aquellos ‘círculos’ intelectuales dentro de sus disciplinas que se adapten más a sus temperamentos”. La respuesta pudiera encontrarse posiblemente en algún punto intermedio.

Así, dada la multiplicidad de especialidades en la mayoría de las disciplinas, es relativamente sencillo para un académico encontrar un nicho que corresponda a sus intereses. El período de iniciación contribuye a asegurarlo, los estudiantes del doctorado que encuentran difícil optar por un tema de investigación cambiarán su rumbo frecuentemente en una etapa relativamente temprana o se retirarán totalmente; sin embargo, una vez que se han afiliado a una especialidad, tienden a expresar fuertes nexos de lealtad personal. Tanto las actividades corporativas (un sentido de pertenencia) y el compromiso personal (la inversión personal en cierto tipo de ideas) explican en cierto grado, el motivo de esta adhesión.

<sup>55</sup> Bucher and Strauss, *op.cit.*, p.326.

<sup>56</sup> B. Clark, *El Sistema de Educación Superior*.

<sup>57</sup> Lodahl y Gordo, *op.cit.*, p.69.

<sup>58</sup> De los aproximadamente 150 académicos que entrevisté, sólo una pequeña minoría sugirió que no desempeñaba el tipo de trabajo que deseaba realizar por encima de cualquier otro.

Afiliarse a una especialidad determinada es convertirse en miembro de una comunidad relativamente más pequeña y estrechamente vinculada, excepto en algunas áreas densamente pobladas. El círculo íntimo de referencia de una persona, la gente a la que envía los bosquejos de los documentos para su comentario, aquellas personas a las que puede acudir para obtener consejos profesionales y las personas con quienes se mantiene en contacto más estrecho, por lo general no serán más de 6 ó 12,<sup>59</sup> aun cuando el grupo de referencia más amplio será de cientos (muy pocas veces de miles). Algunos grupos especializados, particularmente en las humanidades, ciencias sociales y las profesiones orientadas hacia la gente, están abiertos a todos, pero otros, especialmente en las ciencias puras y aplicadas, tienen muchas de las características de una asociación exclusivista. En estos últimos casos, la persona en cuestión debe haber publicado una contribución sustancial al área de conocimiento relevante en una revista apropiada antes de ser aceptada. Las revistas a menudo representan y algunas veces simbolizan conscientemente los intereses de una especialidad determinada. Como lo comentan Bucher y Strauss, "Las revistas que lee una persona... tienden a reflejar sus intereses metodológicos, así como sustantivos".<sup>60</sup>

Pero una especialidad académica es más que una afiliación que representa los intereses particulares de una fracción dentro de una disciplina. Es, ante todo, un área de investigación en la que los académicos están dispuestos a invertir cantidades considerables de su tiempo y esfuerzo. Aun cuando algunos campos especializados son bastante accesibles a cualquiera que tenga la inteligencia y los recursos materiales necesarios (libros, equipos, etc.), otros requieren un período prolongado de inducción. Por lo tanto, la sociología médica requiere familiarizarse larga y detalladamente con las complejidades del mundo médico; la historia de América latina requiere el dominio de, cuando me-

nos, dos de los idiomas de esa región; para ser completamente competente en la mayoría de las especialidades matemáticas, se requiere de uno a tres años de estudios intensos; en la biología, las áreas que requieren un conocimiento del microscopio eléctrico y técnicas de computación, exigen más tiempo para que pueda incursionarse en ellas que las que demandan destrezas más sencillas. Todas las especialidades pueden describirse razonablemente como áreas de inversión intelectual relativamente alta.

Es fácil predecir -y esta predicción está confirmada por las entrevistas realizadas- que las personas que empiezan a involucrarse en un área de alta inversión son renuentes a dejarla hasta el momento en que sienten que han obtenido adecuadamente los dividendos de dicha inversión. Por el contrario, las personas que podrían desear incursionar en un área así son disuadidas de hacerlo, especialmente a mediados o finales de su trayectoria profesional, debido a la perspectiva de tener que comprometer un capital intelectual considerable en el proceso de iniciación. Las consideraciones de este tipo ayudan a mantener los límites de los campos especializados y a promover un patrón relativamente estable de actividades dentro de cualquier disciplina dada. No obstante, hay fuerzas igualmente poderosas que presionan en sentido opuesto.

## MOVILIDAD Y CAMBIO

La discusión hasta ahora ha sugerido que las características de las especialidades académicas son razonablemente constantes y bien definidas. La imagen que ha surgido puede ser un tanto semejante a la de la cultura académica de la tribu de los maóes a mediados del siglo XIX, cuando los sacerdotes de la escuela Wairarapa presentaron el sermón siguiente a sus alumnos:

"No había un sistema único de enseñanza en Wahare Wananga (escuela). Cada tribu

LA APERTURA  
DE UN CAMPO  
PARTICULAR A  
LA  
INCORPORACIÓN  
DE ASUNTOS  
RELATIVOS A  
LOS VALORES  
NO AFECTARÁ  
NECESARIAMENTE  
SU FORMA POR  
MEDIO DE LA  
POLARIZACIÓN.

<sup>59</sup> Para mi sorpresa, se cita comúnmente una cifra de este orden en casi todas las disciplinas estudiadas, salvo las áreas más concurridas y pobladas de la física y la química.

<sup>60</sup> Bucher and Strauss, *op.cit.*, p.327.

LOS CAMBIOS  
EN LAS  
ESTRUCTURAS  
INTERNAS Y LOS  
LÍMITES  
EXTERNOS DE  
LAS DISCIPLINAS  
CONSTITUYEN  
UNA FUENTE  
SIGNIFICATIVA  
DE CAMBIO EN  
EL MUNDO  
ACADÉMICO.

tenía sus propios sacerdotes, su propio colegio y sus propios métodos. Esto era así en todas las tribus; la enseñanza se perdió debido a la vanidad de los sacerdotes que permitieron la separación de sus propias doctrinas y la adopción de otras escuelas de pensamiento. No se separen de nuestras doctrinas y no hagan caso de las enseñanzas de otras tribus. Dejen que sus descendientes se adhieran a sus enseñanzas y ustedes a las nuestras, de manera que si están equivocados... fuimos nosotros (sus parientes) quienes se lo declaramos a ustedes (y ustedes no son responsables); y si están en lo cierto... nosotros fuimos los que les dimos esta posesión tan valiosa".<sup>61</sup>

Algunas características del mundo académico contemporáneo son inconsistentes con esta visión de un patrón de actividad intelectual auto-contenido y auto-perpetuante. Algunas de estas características surgen de los rasgos de los propios campos del conocimiento; otras provienen del conocimiento de los efectos que tienen sobre ellas las decisiones individuales o colectivas, aunque las dos no se distinguen siempre con facilidad.

A diferencia de las rígidas fronteras de la física y la economía, las áreas como la historia y la botánica son permeables a los practicantes aficionados que no tengan una calificación formal. Algunas disciplinas tienen fronteras permeables en un sentido diferente: sus prácticas permiten la incorporación de valores externos. Los químicos que desean oponerse a una guerra química, al igual que los biólogos que apoyan la conservación, pueden promover sus puntos de vista como ciudadanos particulares, junto con otros; o bien pueden optar por no involucrarse en actividades que estén en conflicto con estos puntos de vista, pero no pueden incorporarlas explícitamente en la práctica de sus investigaciones académicas. En este sentido, tales campos están libres de valores; pero en otras disciplinas, aun cuando las personas puedan tomar una decisión consciente por suprimir sus propios valores, siempre queda la posibilidad de que las actividades académicas estén permeadas por las ideologías personales. Hablar de un sociólogo o un

educador de extrema derecha es hacer referencia al contenido de su trabajo; hacer referencia a un físico o un ingeniero de extrema izquierda, es caracterizar sus preocupaciones no académicas.

La apertura de un campo particular a la incorporación de asuntos relativos a los valores no afectará necesariamente su forma por medio de la polarización. La historia es tan accesible como cualquier otro tema a la expresión de las creencias personales, pero las personas que las ejercen mantienen generalmente un alto grado de tolerancia mutua. Sin embargo, en las áreas del conocimiento blando, la selección de temas para su estudio, la manera en que se estudian y, por lo tanto, la estructura general de las disciplinas relacionadas podrían verse afectadas por el clima más global de la opinión política. En las áreas de conocimiento duro opera un factor diferente, logrando casi el mismo efecto. La moda intelectual en química, por ejemplo, es influenciada poderosamente por la disponibilidad de fondos: los proyectos tienden a agruparse en los lugares en que se encuentran fuertes sumas de dinero. En algunas de las áreas, las tendencias se fijan en relación a lo que algunos grandes patrocinadores industriales están desarrollando actualmente y en otras, en relación a las preferencias de los organismos gubernamentales y fundaciones privadas. Se pueden provocar cambios a gran escala y a largo plazo, en lo que se refiere a los patrones de la actividad científica y tecnológica.

Las fuentes de este tipo de cambio, que afectan la naturaleza y la distribución del esfuerzo dentro de un campo dado, se complementan por los cambios de límites, lo que resulta en un reordenamiento de las definiciones disciplinarias. Un ejemplo reciente es la desafiliación de la estadística y en los estudios de computación del marco de las matemáticas, convirtiéndose en estructuras departamentales separadas. Puede ocurrir un proceso diferente aunque relacionado, cuando se superponen los límites de dos disciplinas. En algunos casos, tal traslape parece no acarrear problemas y, por consiguiente, no

<sup>61</sup> Smith, *Lore of the Whare Hananga*, citado por Salmond, "Theoretical Landscapes", pp.83-84.

hay un incentivo fuerte para hacer algo al respecto. Los investigadores en ciertas áreas de la física teórica y las matemáticas puras, por ejemplo se acercan mucho en cuanto a sus intereses, aun cuando pueden distinguirse lo suficientemente en sus estilos de enfoque, no deseando, por lo tanto, una unificación. En otros casos, las áreas que tienen un terreno común, pueden dar surgimiento al deseo, si no de cooperación, cuando menos de una aclaración de sus límites: un caso sería la superposición de la teoría política, una rama de las ciencias políticas, y la filosofía política, una rama de la filosofía.<sup>62</sup> Asimismo, hay ocasiones, cuando nace una nueva disciplina, de búsqueda por parte de las personas que trabajan en el terreno compartido entre dos campos de materias bien establecidas, por encontrar una identidad separada. Un ejemplo bien conocido es la bioquímica que conjunta las técnicas del análisis químico y el tema de la biología celular.<sup>63</sup>

Los cambios en las estructuras internas y los límites externos de las disciplinas constituyen una fuente significativa de cambio en el mundo académico. Su efecto en la profesión académica como un todo será indirecto, aun cuando su impacto en los miembros individuales de ésta pueden ser profundos. En forma acumulativa, tales perturbaciones locales son lo suficientemente frecuentes como para crear una imagen de movimiento casi constante, más que de permanencia.

Si examinamos las carreras de los académicos individuales desde una perspectiva más detallada, surge un cuadro un tanto comparable. Anteriormente se indicó que ocurre un proceso de enfriamiento al separar nuevos miembros prospectivos de una profesión del resto de personas. Al otro extremo de la carrera profesional, cuando menos en algunas disciplinas, se desarrolla una situación inversa; aquellos que no pueden mantenerse ya a la par con las demandas del campo, están sujetos al proceso de agotamiento intelectual. Hay un número de escapatorias más o menos honorables: ir del estudio activo,

empírico, a la teorización o sintetización de los hallazgos de otros; concentrarse mayormente en la enseñanza o unirse a las huestes administrativas.

Esta forma específica de emigración intelectual no es reconocida de manera alguna como parte del patrón de las carreras dentro de las disciplinas blandas, en las que un aumento de edad implica un aumento paralelo de experiencia y pericia. El fenómeno de agotamiento es reconocido más comúnmente en las matemáticas puras, en las que se dice que el rendimiento máximo ocurre más frecuentemente cuando las personas están a finales de su segunda o tercera década de vida. Los matemáticos en mi muestra (todos mayores de treinta y cinco años de edad) se mostraron escépticos respecto a esta aseveración, pero algunos reconocieron que la materia requería largos períodos de concentración intensa para trabajar con un argumento y que tendía a favorecer a las personas con una gran energía intelectual y capacidad para la introspección prolongada. En física y en biología, algunos entrevistados ofrecieron una explicación diferente. De acuerdo con su punto de vista, la menopausia de la carrera estaba estrechamente ligada con la expectativa de vida del tema de la investigación o técnica experimental: "su doctorado le proporciona impulso por espacio de diez a quince años pero, al llegar a los 40 años de edad, su formación será obsoleta. Este es el momento de levantarse y actualizarse en la técnica o de cambiar la línea de investigación". Las personas que en este momento no pueden o no desean reinvertir su capital intelectual, están optando *ipso facto* por abandonar la investigación activa.

El movimiento de una especialidad a otra no se limita a las personas que desean evitar el agotamiento. En algunas de las áreas más sujetas a las modas puede ser una ventaja positiva adquirir el hábito de la movilidad y las habilidades necesarias para realizarla. Por consiguiente en las áreas más competitivas de la física se le tiene una admiración envi-

LOS PATRONES  
DE MIGRACIÓN  
ENTRE LAS  
ESPECIALIDADES  
REFLEJAN LA  
RELATIVA  
FACILIDAD DE  
TRANSFERENCIA  
ENTRE LO VIEJO  
Y LO NUEVO.

<sup>62</sup> Véase Barry, "Do Neighbors Make Good Fences?".

<sup>63</sup> Thompson ofrece un análisis sumamente teórico pero entretenido de los cambios fronterizos en "Class, Caste, the Curriculum Cycle and the Cusp Catastrophe".

LA MOVILIDAD  
INTERNA ES  
MÁS SENCILLA  
EN LAS  
CIENCIAS  
FÍSICAS Y  
BIOLÓGICAS,  
PARTICULARMENTE  
EN LAS ÁREAS  
MÁS TEÓRICAS

diosa a las personas que tienen la agilidad intelectual para encontrar soluciones a problemas fundamentales para después tomar otro camino, dejando a los demás el trabajo de desarrollar las implicaciones de sus hallazgos. La química, una disciplina muy diferente en muchos aspectos, da lugar a la tentación opuesta de "sacarle jugo a los hallazgos", es decir, derivar una larga sucesión de resultados repetitivos. Pero en general, la presión va dirigida más a abordar los retos novedosos que permanecer demasiado en los ya conocidos.

Los patrones de migración entre las especialidades reflejan la relativa facilidad de transferencia entre lo viejo y lo nuevo. Hemos observado que las barreras en las matemáticas entre una especialidad y otra pueden ser intimidantemente altas. La movilidad interna es más sencilla en las ciencias físicas y biológicas, particularmente en las áreas más teóricas. En historia, derecho y literatura, parecería ser más fácil aun. Uno de los especialistas en literatura de mi muestra había cambiado de una especialidad en poesía del siglo XVI al misticismo medieval inglés; otro había emigrado de la tragedia del siglo XVI al drama moderno.

También se llevan a cabo movimientos cruzando los límites entre disciplinas vecinas, aun cuando sea en un grado menor. Entre los académicos que entrevisté había un biólogo en un laboratorio de física, un químico en un laboratorio de zoología, un arqueólogo en un departamento de historia y un historiador en un departamento de antropología. Se ha comentado ya acerca de otra forma bastante común de migración: de ciertas materias académicas, particularmente de las ciencias duras-puras, a la industria y de algunas materias orientadas profesionalmente, tales como la ingeniería y el derecho, a la práctica profesional. En estas materias aplicadas, hay también un flujo inverso de inmigrantes del mundo externo, que incursionan en lo académico, la mayoría de los cuales tomarán algunos nombramientos menores al inicio de sus carreras académicas.

Hemos notado los efectos de algunos mo-

vimientos significativos desde el punto de vista disciplinario: los valores externos que penetran en campos disciplinarios específicos; el cambio de las modas fijadas por los organismos de financiamiento y la creación de nuevas áreas. Para obtener un cuadro más completo, estos cambios deben tomarse junto con los movimientos observados desde el punto de vista de cada uno de los académicos: el fenómeno de "agotamiento" a mediados de la carrera, los patrones migratorios entre las especialidades, el movimiento a través de los límites disciplinarios y el ingreso y salida del sistema académico propiamente. El efecto neto es dramáticamente diferente de la imagen proporcionada en la discusión anterior, encapsulada en la cita acerca de la cultura académica de los mafes, con la que se inició esta sección. Parece apropiado proporcionar una descripción alternativa de lo académico y sus componentes, sustituyendo una imagen dinámica en lugar del inmovilismo:

"posiblemente... la nación sea un complejo de cuerpos colectivos, que están en un proceso de cambio perpetuo y con relaciones continuamente cambiantes entre ellos. La imagen estática de la nación como una entidad precisa, que una vez que haya sido fraguada, permanece estable para siempre... es remplazado así por un modelo bergsonianiano de interacción continua mucho más cercano a lo que ocurría realmente".<sup>64</sup>

## UNO Y MUCHOS

Una disputa interminable a la que daban rienda suelta los filósofos de antaño se refería al asunto de la prioridad ontológica de lo universal o de lo específico. Hubo quienes alegaban, en forma lo suficientemente apasionada y persuasiva como para vencer aun al disidente más fanático y miope, que lo universal componía las entidades principales y que lo específico era únicamente lo secundario, ya que a lo específico no se le podía dar sentido ni significado a menos que se lo incluyera en lo universal. Sin embargo, había quienes, con igual grado de apa-

<sup>64</sup> Weber, *op.cit.*

sionamiento y persuasión, subrayaban que sin lo específico para citar y ejemplificar lo universal, éste no era más que una abstracción vacía: de esto podía inferirse, sin duda, que lo específico era primordial y lo universal, secundario. Tan sólo en una época posterior, más sofisticada, alguien descubrió ingeniosamente que cada uno era esencial para el otro y que lo importante era entender claramente la naturaleza de la relación entre los dos. Esta intervención logró liquidar este asunto,<sup>65</sup> aun cuando no lo resolviera.

Este capítulo contiene las semillas de un debate estrechamente relacionado: ¿hay sólo una profesión académica o varias? Los universalistas podrían afirmar que sin el marco que define la educación superior como un todo, los elementos componentes posiblemente no desempeñen un papel significativo a cualquier nivel de especificidad (física, historia medieval temprana, la corrosión de los metales no ferrosos, enseñanza de las matemáticas remediales en la escuela secundaria). Los particularistas pudieron objetar que la profesión académica no es más que un compuesto de sus especialidades, sub-especialidades y sub-sub-especialidades constituyentes (y así sucesivamente, hasta llegar al infinito); por consiguiente, no viene al caso hablar como si el todo fuera una sola cosa indivisible, independiente de sus partes y, a la vez, mayor que ésta. ¿No sería una respuesta más sofisticada subrayar la interdependencia mutua de ambas posiciones para reconocer la importancia de las relaciones?

Las posiciones polares expresan una desconfianza "agnóstica": su implicación es que en el fondo no es posible conocer la profesión académica. Este agnosticismo es innecesario.

Los puntos comunes entre los diferentes elementos de la vida académica pueden verse tan claramente como las divergencias. Los académicos en una gran variedad de campos que conocen los privilegios de la independencia académica, admiten sentir un compromiso obsesivo con su trabajo, expresan un alto grado de satisfacción con sus labores y comparten un disgusto común por calificar los ensayos y los exámenes de los alumnos. Comparten, asimismo, muchas otras características mucho más trascendentes como ha dicho Burton Clark: "A través de todos los campos e instituciones, la identidad del 'hombre académico' ha sido asumida, por igual, por los profesores de biología, sociología y las materias clásicas. Todos los hombres y mujeres involucrados en las doctrinas de la profesión son parte de una sola 'comunidad de estudiosos', y comparten intereses que los separan de los demás".<sup>66</sup>

Paradójicamente, mientras más se representen los componentes del mundo académico como fragmentados y particularizados y mientras más fácilmente se pueda demostrar que estos componentes se encuentran en un estado constante de cambio, más inclinado se estará a percibir a ese mundo como un todo. Este ensayo ha intentado mostrar la forma en que las diferentes especialidades y sub-especialidades disciplinarias contribuyen a formar la profesión y sugerir que al entender las partes y reconocer sus particularidades puede entenderse mejor el todo. Con la seguridad de que tratando de expresar algo de este espíritu una de las grandes naciones federales adoptó el lema conocido de *ex pluribus unum*.<sup>67</sup> □

LAS  
POSICIONES  
POLARES  
EXPRESAN UNA  
DESCONFIANZA  
"AGNÓSTICA":  
SU  
IMPLICACIÓN  
ES QUE EN EL  
FONDO NO ES  
POSIBLE  
CONOCER LA  
PROFESIÓN  
ACADÉMICA.

<sup>65</sup> Esto se acerca más a la novelística que a una contribución seria a la historia de la filosofía.

<sup>66</sup> B. Clark, *op.cit.*

<sup>67</sup> El autor agradece los comentarios constructivos relacionados a los bosquejos anteriores de este trabajo, especialmente por parte de Stephen Ball, Eric Hewton, Maurice Kogan, Jennifer Platt, Gary Rhoades y Kenneth Ruscio.

## Llamativa actualidad de un viejo texto

PIERRE  
BOURDIEU,  
*LE CHAMP  
SCIENTIFIQUE;*  
ACTES DE LA  
RECHERCHE EN  
SCIENCES SOCIALES,  
1976, 2-3, pp.88-  
104.\*

Realizar la reseña de un artículo que tiene 18 años de antigüedad parece ser un despropósito ya que las reseñas están signadas por la novedad. Este trabajo de Bourdieu, sin embargo, posee algo tal vez más importante: su problemática conserva actualidad.

Este trabajo de sociología de la ciencia pertenece a una disputa que es ya vieja, está escrito en contra de la sociología de la ciencia de corte mertoniano de la década del 60 y en el contexto del surgimiento del proyecto constructivista en los años 70. No obstante ello creemos que se rehabilita en estas geografías meridionales por el creciente (y reciente) interés que ha adquirido la

cuestión de la ciencia y los campos académicos en la Argentina.

A pesar de la diversidad de temas que han ocupado a Bourdieu, *Le champ scientifique* no es un artículo aislado sino que, por el contrario, es parte de una de sus líneas de trabajo centrales, la cuestión del sujeto de la ciencia o, de acuerdo con una expresión cara al autor, la cuestión de la objetivación del sujeto objetivante.

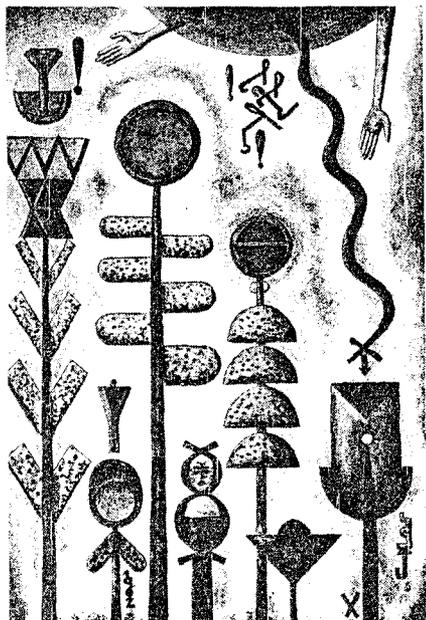
Aquí Bourdieu piensa la ciencia como un campo social más. Con sus posiciones estructuradas, con sus agentes provistos de un *habitus* específico, con sus intereses, monopolios y estrategias. Estas y otras características que comparte el campo científico con otros campos sociales no le quitan su especificidad. Por el contrario, es ésta la que debe ser determinada.

Precisamente es en esta especificidad donde se encontrará el problema más importante para resolver en la tarea que Bourdieu se propone: habrá que dar cuenta de la "aparición de esos productos sociales relativamente independientes de sus condiciones sociales de producción que

son las verdades científicas". Esto, como sostiene, en función de la "convicción, ella misma producto de una historia, de que es dentro de la historia donde hay que buscar la razón de un progreso paradójal de una razón de parte a parte histórica y por otro lado irreductible a la historia".

El campo científico, de acuerdo con este análisis, está constituido por un sistema de posiciones objetivas que suponen una determinada distribución del capital científico disponible en un momento histórico determinado. Es en esta estructura donde se "posicionan" los agentes provistos del *habitus* adecuado para intervenir en la disputa de intereses (la cuestión del ingreso al campo será todo un tema).

Interés en la obtención del monopolio de la autoridad científica, indisociablemente definida por Bourdieu, como capacidad técnica y como poder social. Esta identificación central hace que las prácticas científicas sean prácticas esencialmente sobre-determinadas: constante e ineludiblemente se encontrarán propiedades técnicas y propiedades políticas



\* Hemos realizado una traducción al español que está mimeografiada.

en todas y cada una de las decisiones de los científicos, características que sólo pueden ser diferenciadas de modo analítico y jamás de modo secuencial.

Las consecuencias de esta identificación realizada por Bourdieu son enormes. Constituye la resis medular del trabajo y está explícitamente desarrollada contra el mertonismo.

Según el autor, la sociología de la ciencia mertoniana retomó sin crítica una imagen de la ciencia que habría impuesto la filosofía analítica anglosajona dominante en EU. Separando la historia externa de la ciencia (institucional), de su historia interna (conceptual), habría encontrado en esta diferenciación el fundamento para abstenerse de analizar los procesos que se dan en el interior de la "ciudadela" científica.

De este modo el mertonismo habría supuesto la existencia de una suerte de "reino de los fines", en el cual la única fuerza eficaz existente habría sido la fuerza propia de la verdad. Esta posibilidad de aislar el "mundo de los conceptos", esta suspensión de la lucha social que se daría en el ámbito de lo científico-técnico, sería posibilitada (según la lectura que hace Bourdieu del mertonismo) gracias a la adopción, por parte de los científicos, de los "valores de la comunidad científica" (neutralidad, desinterés, objetividad).

Esta desaparición del conflicto, y la aparición de un ámbito en el cual no existiría ningún grado de arbitrariedad social (con el

consecuente reaseguro de la neutralidad y superioridad social de la ciencia), es rechazada por Bourdieu de modo crucial.

La comunidad científica se transforma bajo esta mirada, en un espacio de disputa, un juego social que posee mecanismos específicos que reaseguran al final del recorrido y no en su comienzo, la posibilidad de que esa competencia genere estos productos "irreducibles a la historia". ¿Cómo es esto posible?

Bourdieu sostiene que este doble carácter de los intereses científicos (inte-

concurrentes".

Esta estrategia, determinada por la posición en la estructura del campo, contrastaría de este modo con la arbitrariedad de una apuesta definida por fuera de una secuencia propiamente esotérica.

Ahora bien, en la medida en que se ha producido una "revolución inaugural" que autonomiza el campo científico de los otros campos sociales (campo religioso, campo político) y se limita a la vez la arbitrariedad social de este discurso particular (lo que diferencia a la ciencia de la doxo-



rés intrínseco e interés social) define una lógica de apuestas o inversiones científicas (elección de métodos, de objetos, de disciplinas o subdisciplinas, de teorías, problemáticas, estrategias de publicación, etc.) que están siempre caracterizadas por ser en "uno de sus aspectos, el menos confesado y el menos confesable, una estrategia política de ubicación al menos objetivamente orientada hacia la maximización del beneficio propiamente científico, es decir al reconocimiento susceptible de ser obtenido de los pares-

sofía), se produce un proceso de objetivación del método científico al punto que se va desestimando como ilegítimo todo tipo de recurso no científico para la competencia allí instaurada.

La progresiva acumulación del capital científico (conocimientos, métodos, técnicas, etc.) implica la consecuente complejización de la tarea científica, con lo cual la cantidad de recursos necesarios para su asimilación se hace progresivamente mayor (derecho de entrada). De este modo, y cada vez más, los

únicos capacitados para conocer y reconocer el valor de los productos del campo y, en consecuencia, el valor de los productores, serán exclusivamente los otros científicos (pares).

Pares, pero a la vez competidores. Los pares (capacitados) son competidores poco inclinados a reconocer, sin discusión y examen, el valor de la producción realizada. De este modo, la disputa entre científicos (crítica científica) se hace motor del progresivo abandono de la arbitrariedad social impensada (doxa).

Otras dos reglas centrales hacen de este campo particular un campo en condiciones de generar verdades científicas: la regla que impone a los productores distinguirse de lo producido anteriormente y, a diferencia de lo que sucede en el campo artístico, la exigencia de que el producto sea integrable a la "construcción distinta y distintiva que sobrepasa" a los agentes individuales (*corpus científico*).

La estructura de los campos científicos, según Bourdieu, puede variar entre dos límites jamás alcanzables en los hechos: la situación de monopolio del capital científico disponible y la situación de competencia perfecta definida como posesión homogénea de capital científico por todos los participantes. Estos dos límites suponen, para un estado dado del campo, un orden científico establecido que, como todo orden social, posee dominantes y dominados.

Los dominantes, beneficiados por ese orden que

hace reconocible a sus productos como modelos de lo que debe ser la ciencia, se ven conducidos a estrategias de conservación. Los dominados, según la posición que ocupen, serán inducidos a estrategias de sucesión o de subversión del campo. Es en los intentos subversivos exitosos donde Bourdieu encuentra el sentido "político" de las revoluciones científicas.

De este modo, el proceso desatado fundamentalmente por la competencia entre dominantes y dominados (que para Bourdieu generalmente se establece en términos de una distancia generacional), incrementa con el transcurrir temporal, los recursos científicos poseídos globalmente por el campo.

A partir de la revolución inaugural que desprende al campo del conjunto masivo de las relaciones sociales, se produce un paulatino y simultáneo incremento de la autonomía, de los recursos acumulados y de la homogeneidad en la distribución del capital científico.

Es en el proceso de autonomización de un juego "cuyos participantes tienen interés en la verdad, en lugar de tener, como en otros juegos, la verdad de sus intereses", y en la paulatina reducción de la arbitrariedad social que define el orden legítimo, donde la competencia entre sus agentes incrementa la cantidad de recursos acumulados por el campo.

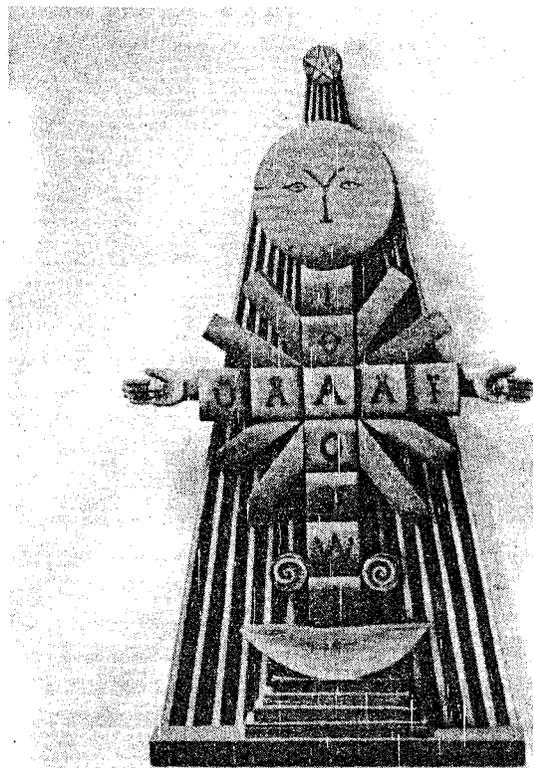
Este proceso implica que (en la medida que la metodología científica se va objetivando en los *habitus* y en las instituciones) las

revoluciones contra el orden científico establecido, de ser inseparablemente revoluciones contra el orden social establecido (i.e. revolución copernicana), pasan a ser cada vez más facilitadas por las propias instituciones del campo científico.

De este modo, las estrategias de sucesión y las estrategias de subversión tienden a identificarse hasta ser indistinguibles: "decrece la probabilidad de grandes revoluciones periódicas en beneficio de innumerables revoluciones

objetivar los intereses de los agentes, la sociología puede dejar de frecuentar su rol de legitimadora del orden social. Este habitual compromiso de la "sociología" está fundado, según Bourdieu, en el lugar complejo que ocupa la misma en el campo de lucha por la definición de la representación legítima de la sociedad (campo ideológico).

No es azarosa la aparición de esta temática. La cuestión de la función social de la sociología y las dominancias hacia el interior del campo sociológico



pequeñas y permanentes" (Bourdieu tiene aquí como modelo explícito la física moderna).

Un capítulo aparte merece la cuestión de la sociología de la sociología. Para Bourdieu ésta constituye una condición indispensable para una sociología científica de modo que, al

internacional son, de algún modo, el núcleo secreto del artículo. *Le champ scientifique* está escrito, en gran medida, en función de una lucha global contra la sociología norteamericana oficial de los 60 (y no sólo contra su sociología de la ciencia). La trilogía "Parsons-Lazarfeld recon-

ciliados en Merton" es el objetivo de crítica apenas oculto de este artículo.

Mediante la crítica a la sociología de la ciencia mertoniana, defensora de la neutralidad y de la jerarquía social de la ciencia, Bourdieu busca cuestionar la defensa que realizó la sociología norteamericana clásica de una "sociología neutra". Recusando de esta neutralidad como legítima del orden social, pero fundamentalmente, recusando del estatuto "neutro" que le había otorgado la sociología de la ciencia mertoniana a la ciencia, Bourdieu ataca la médula del proyecto de una "sociología neutra". En otras palabras: cuestionando la neutralidad de la ciencia desaparece el mismo sentido de hacer una sociología éticamente neutra.

Bajo el epíteto de "doxosofía" (ciencia falsa destinada a producir y mantener la falsa conciencia, falsa autonomía de un discurso docto que encuentra en el campo político y en el campo ideológico sus verdaderos determinantes) cae buena parte de la filosofía contemporánea bajo los golpes contra Heidegger y la mayor parte de la sociología norteamericana oficial de los 60.

Las críticas parecen fundadas a medias. Creemos que Bourdieu encontraría legítimo nuestro cuestionamiento: basta pensar en la enorme influencia que ha tenido Heidegger en los llamados *maître à penser* franceses (Lacan, Derrida, Deleuze, Foucault, etc.), como para sospechar el interés implícito de la crítica

ca. Es en el lugar subordinado que se le reconoce a Bourdieu (basta comprobarlo en los anexos de *Homo Academicus*) y en el lugar ambiguo que ha ocupado la sociología frente a la filosofía en Francia, donde puede encontrarse el sentido interesado de esta crítica a Heidegger. Algo muy semejante, pero en el contexto del campo sociológico internacional, pareciera estar operando en la crítica despiadada a la

sociología norteamericana.

*Le champ scientifique* merece leerse. Si bien tiene proposiciones muy cuestionables (y no sólo en lo que hace a sus críticas sino en la misma estructura de la teoría) las herramientas conceptuales desarrolladas poseen una riqueza sorprendente.

Es posible intentar su confluencia con otras tradiciones (por ejemplo la norteamericana). Con la imbricación de la problemáti-

ca propiamente institucional que hace a la cuestión del campo universitario, con el pertinente cruce de las problemáticas institucionales y disciplinarias, estas herramientas (que son perfectibles) podrían permitir un análisis profundo de los fenómenos y problemas que hacen a los campos académicos y científicos argentinos.

Alfonso Buch

vicio inmediato de la producción y de la organización social que sostiene a ésta en Argentina.

El libro comentado logra enfrentar la evaluación como problema teórico, evitando las propuestas puramente instrumentales que suelen dominar al respecto. No elude la cuestión de las definiciones conceptuales y desde este punto de vista es muy ilustrativa la diferenciación entre calidad educativa, eficacia y rendimiento, que permite pensar diferentes niveles de aproximación (y aun de medición) para cada caso. La idea de trabajar sobre el rendimiento más que sobre la calidad es sumamente oportuna, ya que la noción de calidad remite a criterios valorativos sobre los cuales es harto difícil sostener acuerdos. Cierto es que resulta imposible trazar una línea de demarcación "dura" que permitiera trabajar el rendimiento sin algún presupuesto conceptual sobre criterios de calidad: pero sin duda operativamente resultan factibles concordancias que en el nivel abstracto de los acuerdos axiológicos sobre la finalidad de la tarea universitaria llevarían a debates inconcluyentes y de límites borrosos.

Las bases para un instrumental de evaluación que el texto presenta son indudablemente útiles y enfrentan cuidadosamente la amplia gama de problemas que debe asumir una universidad, incluyendo algunos poco analizados entre nosotros como el acceso a redes internacionales informáticas o las modalida-

## Evaluación de las universidades: un insumo necesario

AUGUSTO  
PEREZ LINDO,  
TEORÍA Y  
EVALUACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR,  
AIQUE, REI/IDEAS,  
BUENOS AIRES, 1993,  
151 PÁGINAS.

El rechazo de las universidades a los criterios e instrumentos propuestos por el costoso Subproyecto 06, no ha cerrado el tema de la evaluación de las universidades argentinas; por el contrario, ha dejado en ciernes un amplio campo de opciones donde nuestras instituciones de máximo nivel educativo deberán realizar *per se* el proceso evaluativo. Por convenios con el Ministerio (como en el Nuevo Cuyo) o por vía del CIN (como lo postula Salta, por ejemplo), tendrán que hacerse cargo de esta compleja tarea. No sobran bases conceptuales ni operativas para enfrentar

el desafío: el texto que comentamos es un aporte serio dentro de este proceso.

Son conocidos anteriores trabajos de Pérez Lindo: *Universidad, política y sociedad*, primero, y luego *La batalla de la inteligencia*. Ambos se basan en sólida apoyatura documental y forman parte del escaso acervo bibliográfico que en el país trabaja exclusivamente sobre el nivel superior; ello los convierte en necesario material de consulta. El autor en este nuevo libro mantiene la tesis central que propuso en los anteriores: el "rechazo a la inteligencia" por la cultura argentina y la desarticulación entre funciones sociales (económica, de servicios, educativa, gubernamental) como problema principal que determina el uso defectivo de los recursos humanos conformados y la conformación de recursos ajena a sus posibilidades de utilización. Tesis que no ha sido discutida

tanto como lo merece (dado que es una hipótesis estructural sobre los males de nuestras universidades) y que cabe ir profundizando en cuanto a cuáles son las causas de esta situación o por dónde ir perfilando su superación posible. Ya que la apelación a la planificación estatal que el autor realiza choca de plano con las actuales tendencias antiintervencionistas de raigambre neoliberal, cabría por ejemplo desarrollar este aspecto, que no es objeto de tratamiento en el libro. Pérez Lindo sale airoso de otro punto atinente a su posición: explícitamente abandona cualquier postura economicista que redujera el rol de la universidad a su función en el campo económico, permitiéndose criticar la visión que al respecto mantuviera el desarrollismo. Postular una universidad no retraída de lo económico no es postular una universidad pragmática al ser-

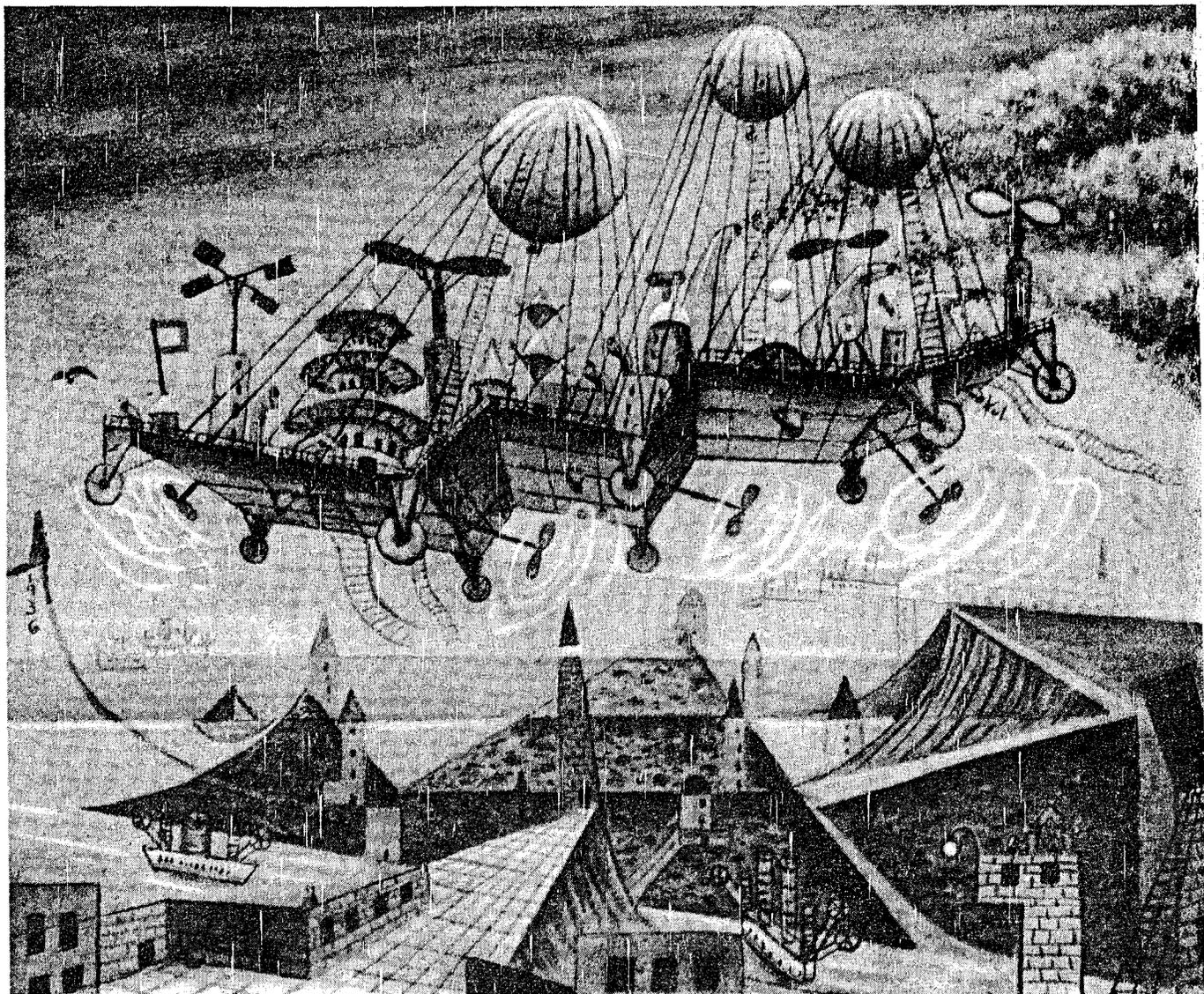
des y procedimientos de planificación y gestión institucional. Nos encontramos con un inventario sistemático de las cuestiones a trabajar y del peso relativo que podría acordárseles. En este sentido, el trabajo muestra la amplia experiencia tanto conceptual como práctica de Pérez Lindo en la temática de la

ne estrictamente instrumentos de recolección de datos; pero sin duda se los puede diseñar a partir de la definición de los aspectos temáticos a tener en cuenta, cuidadosamente detallados en el libro.

Al analizar los indicadores básicos (p.122 y ss.) el autor propone otorgar un peso relativo a cada uno,

caso, los ítem debieran tener igual peso en todas las instituciones. Pero esto haría que se comparara, por ejemplo, la Universidad de Buenos Aires con la de la Patagonia, que tienen relación número de docentes/número de alumnos absolutamente inconmensurables entre sí y recursos también muy diferentes. La

temida, sin duda con razón. De manera que la evaluación no debiera ser "contra un ideal" (que como tal es válido para cualquier institución), sino contra "lo posible" (diferente según posibilidades y recursos de cada una). De tal modo, la puntuación no podría fijarse *a priori* para cada factor, sino sería



educación superior. Los "tipos de rendimiento" que se propone permiten un "barrido" de los ítem que es necesario trabajar, al igual que el inventario de "variables e indicadores" presentado. El texto no expo-

aunque señala acertadamente que éste podría variar según circunstancias de cada universidad. Se trata así una cuestión central: ¿la evolución deberá ser comparable entre diferentes universidades? En tal

comparación es innecesaria a los fines de mejorar la tarea universitaria, que es la finalidad más plausible que puede acordarse a la evaluación. Si se presta -en cambio- a la aplicación de premios y castigos tan

diferente según el caso.

Debe destacarse el lugar que el autor deja para la "interpretación" de los resultados. En tanto tiene en cuenta criterios epistemológicos, Pérez Lindo sabe que "los datos no hablan" y

que se los puede interpretar plausiblemente de maneras alternativas. Su insistencia al respecto nos rescata del empirismo rampón en que a menudo se mueven las tecnocracias que suelen ocuparse de cuestiones instrumentales, por supuesto también en el tema evaluación.

El trabajo señala que la evaluación de la educación superior se relaciona con la disminución de presupuesto para el área y por tanto con los planes de ajuste en curso en Latinoamérica. Lamentablemente no se profundiza al respecto, dejándose el aspecto político de la cuestión sin tematización explícita. Estamos ante un problema que está en el medio de la polémica sobre un Estado desertor que sorprendentemente aparece como Estado evaluador, estamos ante una de las políticas del Banco Mundial para nuestra área geográfica. Pérez Lindo apunta bien acerca de go-

biernos que no han tenido políticas para educación superior y universidades donde se ha impuesto un espíritu corporativo que impide producir transformaciones; pero el marco político global en que esto se inscribe no se define, de manera que se "naturaliza" un tanto un tema que es una llama candente en manos de los actores que tenemos que ver con la cuestión.

En esa misma línea podría señalarse que se apela a la noción de "calidad total" proveniente de las empresas sin desconstruir explícitamente los supuestos (los que operan en el caso de la "calidad total en la escuela" de Langford), o que a veces se cita autores de tradiciones teóricas opuestas sin mediar tematización de sus diferencias y oposiciones.

Pero lo señalado no merece un texto que avanza mucho más allá de los que suele encontrarse sobre esta temática. Que busca sus-

traerse a una posición puramente instrumentalista, pero ofrece bases para pensar instrumentos. Que no renuncia a un concepto global de universidad a la hora de desglosar en funciones específicas; que se cuida de definir qué es calidad y qué es lo que puede realmente evaluarse. Que no confunde evaluación con medición, pero no deja de señalar sus diferencias con quienes atacan a toda aproximación cuantitativa. Y que ofrece bases, tanto teóricas como de apoyo a lo instrumental, que son dignas de análisis y profundización en un momento clave de las universidades argentinas.

Pérez Lindo nos deja un libro insoslayable si es que queremos tomar con seriedad criterios en el espinoso tema de la evaluación de nuestras casas de estudios superiores.

Roberto Follari

original puede localizarse en la obra kuhniiana, en la idea liminar de las comunidades científicas en cuanto "unidades productoras y validadoras del conocimiento científico" (1962/1969, pp. 273-74), de las cuales la disciplina puede representar justamente una modalidad característica. En este amplio marco, un primer momento de elaboración corresponde al modelo de diferenciación disciplinar propuesto por Warren Hagstrom (Universidad de Wisconsin) en su texto clásico, *The scientific community*, 1964. La premisa del análisis consiste en la idea de la existencia de una jerarquía característica, basada en la distribución del reconocimiento atribuido a los diferentes segmentos componentes del conjunto disciplinar (a saber, las especialidades y áreas de investigación) en relación a cierta valoración de sus respectivas contribuciones. Las eventuales discrepancias surgidas en torno de este sistema de prestigio establecido puede dar lugar a la constitución de especialidades "reformistas" (que expresan el rechazo al lugar que se les ha asignado dentro del conjunto) y, bajo determinadas condiciones, aun "rebeldes" (orientadas por una impugnación tanto del sistema de rangos vigente como de las propias metas disciplinares en que el mismo pretende fundarse). Una creciente alienación del segmento disidente respecto del conjunto y la progresiva articulación de sus metas específicas conducirá eventualmente a la constitución de

## El saber académico y la organización disciplinar: algunos textos (Una mirada desde la sociología de la ciencia)

LA PRESENTE NOTA  
ES UNA VERSIÓN  
CONDENSADA  
DEL TRABAJO  
"LA GESTIÓN  
ACADÉMICA DEL SABER:  
¿UN MUNDO DE  
DISCIPLINAS?",  
BUENOS AIRES,  
SEPTIEMBRE DE 1993  
(INÉD.)

La idea de disciplina (variopintamente calificada mediante predicados como científica, académica, intelectual, profesional) presenta a primera vista ciertos rasgos de lo obvio, en cuanto vehículo conceptual del recorte más visible a través del cual se organiza nuestra percepción cotidiana de la diferenciación de los saberes (y las correspondientes prácticas) aca-

démicos. Una parte de la labor en sociología de la ciencia se ha orientado a dar formulación explícita a las determinaciones conceptuales que adopta la noción cuando se la ubica, en términos amplios, dentro de la problemática del desarrollo científico, elaboración de la que mencionaremos aquí tres momentos centrales.

El punto de referencia

una nueva disciplina con su parafernalia institucional característica.

Richard Whitley (Universidad de Manchester) otorga un lugar estratégico a la cuestión de los tipos y grados de especialización interna en cuanto formas diferenciadas y características de desarrollo disciplinar, incorporando las dimensiones cognitivas del fenómeno. Un punto de referencia básico se encuentra en la idea de "principio ordenador" (inspirada en S. Toulmin), ideal intelectual que funda la unidad interna de las disciplinas y proporciona el marco en el que se desarrollan los intereses y orientaciones de las especialidades y se formulan los específicos modelos explicativos. Este autor propone una distinción entre las disciplinas con un alto grado de institucionalización, una elaboración y articulación del principio ordenador y que forman amplias mansiones para albergar diversas especialidades (disciplina sombrilla), y aquellas donde la investigación se distingue por sus compromisos metafísicos, sus tópicos se ven más expuestos a la influencia de las percepciones del sentido común y el trabajo científico se organiza en torno de concepciones divergentes (disciplinas politeístas). Mientras que en estas últimas rara vez llegan a institucionalizarse las especialidades y la disciplina mantiene primacía como unidad de organización relevante para la carrera profesional y los recursos, en las primeras las disputas se dan no tanto entre definiciones

rivales de la disciplina sino más bien entre interpretaciones alternativas del enfoque fundamental, arraigadas en las diferentes especialidades. Los modos básicos de desarrollo y organización proveen, pues, pautas diferenciadas de la dinámica disciplinar.

Un tercer momento de desarrollo conceptual recoge la contribución bourdiana del campo científico, con sus intereses, relaciones de fuerza y estrategias de lucha por la autoridad, asociadas a los intentos de imponer la propia definición de ciencia. Desde tal instrumental, Cambrosio y Keating (Universidad de Montreal) abogan por un desplazamiento de los usos "taxonómicos" de la idea de disciplina en favor de un análisis de los procesos de "disciplinización" en cuanto resultado del ejercicio de una apuesta disciplinar: un conjunto de estrategias y orientaciones de acción cuya meta estaría definida por la obtención del reconocimiento de la legitimidad del ejercicio del control profesional (por el grupo de colegas) sobre un ámbito determinado. La forma disciplinar representaría, así, más que una organización o contenido definido, un modo de funcionamiento en el interior de un campo científico dado.

Finalmente, al pensar las cuestiones inherentes a la vinculación entre dimensiones disciplinares e institucionales desde el específico marco del sistema universitario (B. Clark), habrá de tomarse en consideración aspectos como la diferenciación entre las áreas

científicas básicas y las escuelas profesionales (marcadamente orientadas hacia definidas demandas sociales); los cambiantes énfasis funcionales sobre eje investigación/docencia y (en el ámbito de esta última) el de formación especializada vs. básica, así como el contraste entre trayectorias "cosmopolitas" (volcadas a la investiga-

ción) y "locales" (centradas en la enseñanza y/o administración); en todos estos frentes, el primer término de cada eje o dicotomía refiere el ámbito donde puede esperarse la influencia predominante de la determinación disciplinar por sobre la dimensión institucional particular.

Carlos A. Prego

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1974), "La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison", en *Sociologie et sociétés*, vol.VII, N°1 (1975), pp.91-118.
- CAMBROSIO, A. y P. KEATING (1981), "The Disciplinary Stake: The Case of Chronobiology", en *Social Studies of Science*, vol.XIII, N°3 (agosto, 1983), pp.323-53.
- CLARK, B. (ed.) (1984), *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*, University of California, Berkeley, 1987.
- HAGSTROM, W. (1964), *The Scientific Community*, South Illinois University, Carbondale, 1975.
- KUHN, T. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, (Brev.213), México, 1978.
- TOULMIN, S. (1971), *La comprensión humana (El uso colectivo y la evolución de los conceptos)*, Alianza (au 191), Madrid, 1977.
- WHITLEY, R.D (1974), "Components of Scientific Activities, their Characteristics and Institutionalisation in Specialities and Research Areas", en K. Knorr et al. (eds.), *Determinants and Controls of Scientific Development*, Reidel, Dordrecht, 1975 (pp.37-73).
- WHITLEY, R. (1975), "Umbrella and Polytheistic Scientific Disciplines and their Elites", en *Social Studies of Science*, vol.VI, N°3-4 (agosto, 1976), pp.471-97.

## Tendencias actuales de la educación superior

DANIEL LEVY,  
HIGHER EDUCATION  
AND THE STATE IN  
LATIN AMERICA:  
PRIVATE CHALLENGES  
TO PUBLIC  
DOMINANCE,  
UNIVERSITY OF  
CHICAGO PRESS,  
CHICAGO AND  
LONDON, 1986

Hasta el momento de la publicación del libro de Daniel Levy, prácticamente no existía en el ambiente académico norteamericano un tipo de literatura como ésta, que aborda con un análisis sistémico y comparado a la vez, los sistemas de educación superior de los países latinoamericanos.

El impacto que esta obra tuvo en los medios univer-

sitarios, trasciende el escenario del Norte desarrollado y se convierte en un libro de referencia para los académicos latinoamericanos interesados en los temas de educación superior. Probablemente la principal cualidad del libro reside en el análisis comparado que el autor realiza, superando el tradicional enfoque de la yuxtaposición de casos en aras de una meticulosa colección de datos a la luz de conceptos ricos en significados para descubrir el problema de la dñada pñblico-privado.

La distinción entre la educación superior pñblica y privada constituye el eje conceptual del libro cuya informaci3n se presenta de modo organizado en torno de las siguientes preguntas: 1 ¿c3mo se origin3 y desarroll3 el sistema en sus dos esferas?; 2 ¿quién paga?; 3 ¿quién gobierna? y 4 ¿al servicio de qu3 intereses?

El autor fundamenta la elecci3n del problema, a partir de la gravitaci3n que la educaci3n superior ejerce en los sistemas políticos, econ3micos y sociales de Am3rica latina, ya desde el punto de vista de la formaci3n ideol3gica cuanto al desarrollo de la estructura socio-econ3mica.

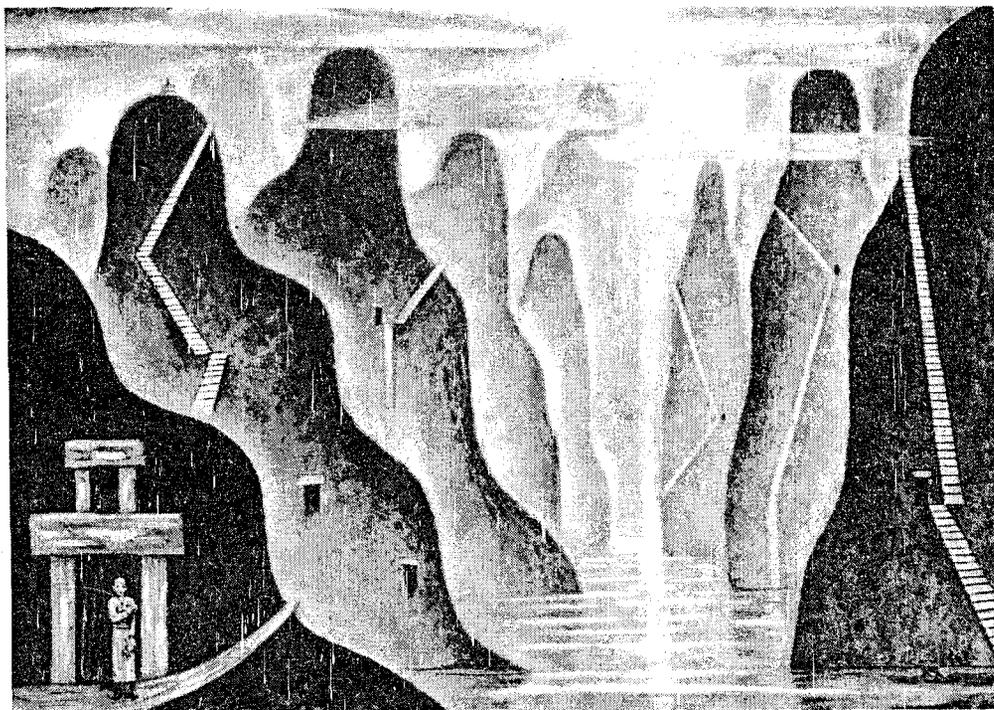
Levy parte de la descripci3n del concepto de Estado y a la vez reconoce que podría haber utilizado, en su lugar, el concepto de gobierno. Sin embargo existe entre ambos una diferencia fundamental que lo lleva a utilizar el primero preferentemente. Gobierno en general, hace referencia a un tipo de administraci3n específica, a

la política formal y administrativa que opera en el m3s alto nivel ejecutivo. En cambio el concepto de Estado refiere adem3s a las dimensiones econ3mica y social. Levy participa del debate entre quienes entienden al Estado como un actor "dependiente" de las clases dominantes que sirve necesariamente a sus intereses o como una instituci3n con un papel m3s independiente de los grupos hegem3nicos. Su posici3n se aproxima a aquella

fica negar la influencia de los grupos o sectores con mayor poder social.

En suma, el Estado es entendido del siguiente modo: desde el punto de vista jurídico incluye a las estructuras y los actores pñblicos, se apoya en una relaci3n variable entre las clases, grupos e instituciones, algunas veces es capaz de acciones y prop3sitos independientes y generalmente se encarga de mantener el orden político, econ3mico y social a tra-

sil, los cuales reproducen detalladamente las cuestiones de la evoluci3n, el financiamiento, el gobierno y la funci3n de la educaci3n superior en ambas esferas. Dicho estudio le permite arribar a una nueva tipología. Tanto los tres tipos de casos como las cuestiones que ellos ilustran, ayudan a efectuar el an3lisis desde la perspectiva regional y comparada a la vez. Así planteados, los problemas del financiamiento, del gobierno y de



que reconoce el "grado de autonomía relativa del Estado". Aunque esté al servicio de los grupos de poder, las instituciones pñblicas no siempre son utilizadas con idénticos y homogéneos fines, tal como sucede con las instituciones privadas. Pensar al Estado como cooptado por la clase dominante y adem3s como ejecutor de acciones independientes no significa que siempre sea capaz de realizarlas y tampoco signi-

vés de dos mecanismos recurrentes "la coerci3n y la legitimidad".

El autor define adem3s, los dos conceptos centrales, esfera pñblica y esfera privada, que le permiten articular una abundante informaci3n fáctica (fuentes estadísticas y documentales de la UNESCO, OAS y UDUAL, fundamentalmente). Selecciona tres casos para analizar las categorías te3ricas recién mencionadas: Chile, Méjico y Bra-

la funci3n de la educaci3n superior latinoamericana se ven enriquecidos por el estudio de cada caso en particular. Finalmente, los resultados referidos a las consecuencias de la privatizaci3n del sistema de educaci3n superior, dan el sustento empírico para conceptualizar las categorías presentadas en el primer capítulo del libro.

El concepto de Estado y su articulaci3n con la educaci3n superior latinoame-

ricana es retomado hacia el final de la obra, enriquecido por las evidencias fácticas analizadas.

### ACERCA DE LOS CAPÍTULOS DEL LIBRO

La educación superior latinoamericana presenta influencias de modelos comunes que han impactado y originado estructuras similares en diversos países. Estas similitudes ayudan en la identificación de patrones o tendencias comunes

tercera abarca Bolivia, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Guatemala y Uruguay. Finalmente, la cuarta categoría incluye El Salvador, Haití, Nicaragua, Honduras, Panamá y Paraguay.

El capítulo 2 explora cómo y por qué se produjo el crecimiento dual del sector y le da especial énfasis al crecimiento desproporcionado del sector privado producido en las últimas décadas. En este capítulo presenta las tres "olas" o

privado. En contraste, México representa el ejemplo de la tendencia opuesta: una profunda diferenciación entre ambos sectores con un componente distintivo caracterizado por la presencia académica dominante de la universidad privada para élites. Brasil y Costa Rica ejemplifican el tercer patrón de diferenciación entre lo público y lo privado, en el que domina la inferioridad del sector privado.

El capítulo 6 provee una

producidas en las últimas décadas.

### OTROS TEMAS Y CONCEPTOS PARA EL DEBATE ACTUAL

Estos temas, hoy constituyen una prioridad para quienes definen las políticas de educación superior nacionales. El análisis de Levy reactualiza su obra a través de un enfoque socio-histórico pertinente. Así lo manifiesta:

"Si bien España proveyó el modelo para las universidades coloniales, Francia se convirtió en la principal fuente de inspiración europea después que las colonias conquistaron su independencia. La revolución francesa había luchado durante siglos contra el monopolio de la Iglesia en la educación superior... En rigor de verdad, la influencia francesa en materia educativa fue anterior al período independentista de la América hispana."

Daniel Levy afirma que las instituciones coloniales de educación superior en sus orígenes no fueron ni públicas ni privadas empleando la terminología contemporánea. La razón que sustenta dicha afirmación es la relación indiferenciada que existía por entonces, entre el Estado y la Iglesia. Sólo cuando se logró un grado profundo de diferenciación entre ambas instituciones se volvieron significativos los conceptos público y privado (no olvidemos que las universidades del siglo XVI fueron creadas para servir al Estado y a la Iglesia



que caracterizan la educación superior latinoamericana a nivel regional.

El libro aborda veinte casos nacionales agrupados en cuatro categorías. La primera incluye a Brasil, Chile y México, cada uno de los cuales a su vez es presentado como ejemplo de los tres patrones que caracterizan la relación público-privado.

La segunda incluye Argentina, Colombia, Costa Rica, Perú y Venezuela. La

tendencias claves del desarrollo del sistema de educación superior que caracterizan la década público-privado.

Los capítulos 3 al 5 abordan con mayor profundidad en la descripción de los casos, los tres patrones de desarrollo de la educación superior referidos a la relación público/privado.

Chile es el caso que mejor ejemplifica lo que Levy llama homogeneidad entre el sector público y el

revisión general de la información presentada con anterioridad, en la que el autor reseña los descubrimientos empíricos previos.

Por último, en el capítulo 7, Levy sintetiza sus descubrimientos sobre cada uno de los conceptos identificados en el primer capítulo.

Aquí da cuenta de las transformaciones del sentido político, social y económico de la educación superior latinoamericana

simultáneamente por Bula papal y Carta real y configuraron una imagen trinitaria Universidad-Iglesia-Estado).

Levy señala que a partir de la expulsión de los jesuitas de América latina, y debido fundamentalmente a Carlos III, se expandió el control del Estado en las universidades. Desde entonces, el Estado asumió un papel más activo en la elección de los administradores, del currículum y los libros de texto para la educación general. En cuanto a la educación superior, su desarrollo se dirigió hacia la "estandarización, centralización y burocratización de las universidades":

"La universidad y los seminarios tomaron caminos bifurcados, orientados por las tensiones de la relación entre Estado e Iglesia".

La batalla más significativa del siglo XIX en la América hispana -comenta Levy-, enfrentó a liberales y conservadores por la defensa y oposición respectivamente, a la secularización del sistema educativo y de la sociedad toda. Ese fue el *ethos* constitutivo de las universidades públicas latinoamericanas. Los clérigos fueron expulsados entre los profesores, las facultades de teología cerradas y las universidades nacionales, públicamente fundadas y controladas por el Estado para la formación profesional y el dominio de los saberes seculares tales como el derecho civil.

Durante el siglo XIX y

entrado el siglo XX, las universidades públicas latinoamericanas, proveyeron a las élites una certificación para alcanzar un status social y un tipo de recompensa económica más importante que la que habían logrado en contextos europeos.

Levy cita a Max Weber, al señalar que las credenciales universitarias del siglo XIX legitimaron la asociación entre los diplomados y los notables así como el monopolio de las posiciones más ventajosas desde el punto de vista económico y social. Entre otras citas igualmente significativas, incluye a Rudolf Atcon, quien observó

lo siguiente:

"Los diplomas profesionales en América latina fueron clave para conquistar las posiciones dominantes en el servicio civil, como para cerrar las mismas oportunidades de acceso a dichas posiciones a quienes no poseían tan elevado título. Una nueva oligarquía fue creada desde entonces sobre la base de la posesión de un diploma universitario".

#### A MODO DE COROLARIO

Las tendencias actuales de la educación superior latinoamericana no pueden ser comprendidas en su

magnitud y complejidad, a la luz del presente coyuntural solamente.

No basta conocer los hechos "descarnados de la historia institucional", hace falta además reconocer la *leyenda organizacional* (expresión aludida por Brunner) que transfiere su pasado y le da sentido al vacío de identidad que abruma a las instituciones universitarias de hoy.

Creo que las descripciones señaladas hasta aquí, forman parte de las leyendas organizacionales que hoy le dan sentido a la crisis y ayudan a inventar alternativas de transformación.

Marcela Mollis

## Valiosas herramientas analíticas y panorama regional desmenuzado

HERNAN COURARD (ED.),  
*POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA, SANTIAGO (CHILE),* FLACSO, 1993, 396 pp.

"Ante la importancia creciente del conocimiento en la sociedad moderna, las instituciones especializadas en su producción, conservación y transmisión -el sistema educativo- constituyen un ámbito estratégico cuya importancia para los Estados es cada vez mayor". Con esta caracterización del marco

general dentro del que se desarrolla el análisis sobre la educación superior, el editor nos introduce en un volumen que recoge los principales resultados del proyecto de investigación "Políticas de educación superior en cinco países de América latina", financiado por la Fundación Ford y ejecutado por estudiosos de la Argentina (Centro de Estudios de Estado y Sociedad), de Brasil (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior de la Universidad de San Pablo), de Colombia (Instituto de Ciencias Políticas y Estudios Internacionales de la Universidad Nacional), de Chile (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y de México (Departamento de Investigaciones Educa-

tivas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados).

La obra presenta un total de ocho trabajos divididos en dos secciones bien diferenciadas: "Perspectiva regional y categorías de análisis", de un lado; "Casos nacionales", del otro. Al primer grupo pertenecen las colaboraciones más teóricas de Simon Schwartzman (NUPES/USP), de José Joaquín Brunner (FLACSO) y de Cristián Cox (FLACSO), en tanto que los cinco estudios de casos llevan las firmas de Jorge Balán (CEDDES), de Lucía Klein (NUPES/USP), de Ricardo Lucio y Mariana Serrano (ICP/UNC), de Cristián Cox (FLACSO), y de Rollin Kent Serna (DIE/CINVESTAV). El propio editor del volumen, Hernán

Courard (FLACSO), realiza en su "Introducción" una adecuada reseña de cada artículo presentado.

• Schwartzman, Simon, "Políticas de educación superior en América latina: El contexto", pp.21-43.

El autor reflexiona, a partir del relativo fracaso en la formulación e implementación de políticas destinadas a promover mejoras y cambios en la educación superior, sobre el "contexto más amplio en que estas propuestas se han desarrollado".

Para ello realiza un brevísimo repaso histórico de las principales características de las universidades latinoamericanas tal y como llegan hasta el período de expansión que se da entre las décadas de 1960 y 1970. En el marco del autoritarismo y de la inestabilidad política propio de la época, la universidad comienza a recibir "presiones irresistibles" de distintas fuentes y motivaciones: del movimiento estudiantil, de los académicos más jóvenes, de un creciente número de mujeres, personas mayores y pobres, de los profesores de jornada completa y de las actitudes "anti-académicas" de muchos gobiernos.

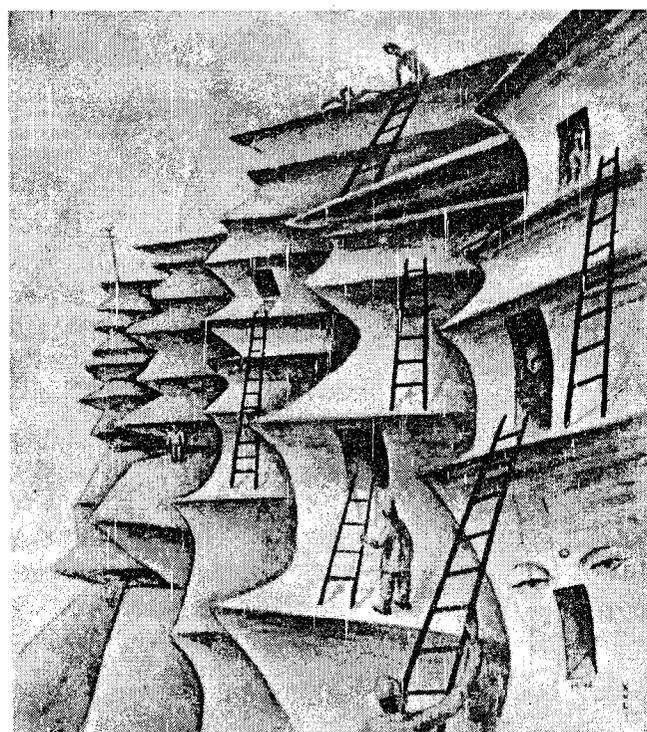
El encarecimiento de la educación superior, el deterioro salarial docente y el desarrollo del sector privado son algunas de las consecuencias mejor establecidas de este proceso expansivo. A éstas agrega Schwartzman "la disolución del *ethos* académico que existía de alguna manera en algunas pocas instituciones líderes en la ma-

yoría de los países".

Desde una perspectiva actual surgen dos grandes áreas de problemas que tienen que ver con la educación superior. Por un lado, la que se vincula con las políticas aplicables al sector: su financiamiento (frente a los recursos públicos escasos), su calidad (frente a su compromiso de asistir al desarrollo socioeconómico y cultural

(menores recursos), sino también en cuanto a su administración (rigidez del gasto).

Recordando la existencia de "tres polos principales de coordinación y control en los sistemas de educación superior" (a saber, el Estado, las oligarquías académicas y el mercado), Schwartzman concluye que el fracaso aludido se puede deber a la lógica de exclu-



del país), su equidad y eficiencia. Por otro lado, la que se vincula con las propias instituciones de educación superior: su incapacidad para desarrollar objetivos y la debilidad de su comunidad académica (frente a la fortaleza de otros sectores y en relación con la toma de decisiones). Dentro del sector público, el financiamiento se transforma claramente en el problema excluyente ya que debe hacer frente a presupuestos restringidos no sólo en cuanto a los montos

que pretende desplazar a dos de estos polos en beneficio del tercero, o a una inadecuada selección del sector regente dentro de cada polo. "Los sistemas de educación superior requieren la presencia de equilibrios entre el gobierno, las oligarquías académicas y los mercados para funcionar adecuadamente (...) los mercados pueden establecer una competencia saludable y patrones de costo-efectividad e identificar la demanda; los gobiernos pueden establecer

metas de largo plazo, apoyar y definir el poder relativo de oligarquías y grupos de interés, y estos grupos, bajo condiciones apropiadas, son los únicos que realmente pueden saber lo que son y pueden hacer las instituciones de educación superior".

• Brunner, José Joaquín, "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América latina: bases para un nuevo contrato", pp.45-86

Tomando la posta que se lanza en el artículo precedente, Brunner señala que el eje de su trabajo ha de pasar por "la necesidad de cambiar nuestra forma de concebir la organización de la enseñanza superior y sus relaciones con la sociedad y el Estado". Propone la elaboración de un "nuevo contrato social" que cambie las relaciones entre el Estado y la universidad (evaluación y financiamiento según objetivos establecidos) y entre la sociedad y la universidad (diversificación de fuentes de financiamiento).

En su análisis se destaca el componente generacional dentro del cuerpo docente y directivo como un posible portador de escepticismo ante la necesidad del cambio actual: ellos han sido actores o involuntarios implicados en las transformaciones que sufrieron las universidades desde 1950 hasta el presente. Pese a esta resistencia latente, el autor estima que han de vivirse "tiempos interesantes" en la materia. Las razones derivan del panorama crítico que ofrecen los sistemas de educación superior en

América latina: por un lado, se nota una actitud diferente en los gobiernos frente a este sector, particularmente evidenciado en la quiebra del financiamiento incremental automático con que han contado en forma tradicional las universidades oficiales; por otro lado, el sector privado se ha expandido "sin una adecuada regulación pública"; finalmente, son cada vez más fuertes los cuestionamientos sobre la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema en su conjunto.

La explicación de esta emergente crisis intenta ser puesta más allá de las tres líneas analíticas tradicionales (el gobierno de las instituciones; el incremento del número de docentes y alumnos frente al mantenimiento de los niveles presupuestarios; la pérdida de legitimidad de las instituciones oficiales de enseñanza). "Los problemas antes identificados -destaca Brunner- tienen su origen en la estructura de relaciones que durante las últimas décadas se ha establecido entre los sistemas, la sociedad y el gobierno". Tal estructura relacional se resumiría en tres aspectos: paternalismo benevolente por parte de un Estado que actúa como agente financiero desentendiéndose de aspectos tales como calidad, equidad o eficiencia (no hay incentivos para mejorar o innovar en el desempeño institucional); extrema regulación (sólo se admiten las instituciones subsidiadas) o extrema desregulación (acceso de instituciones privadas sin acreditación) del sector; ausencia de políticas direc-

trices en favor de una lógica de gobierno corporativa dentro del sistema (imposibilidad de evaluar). Es precisamente esta triple estructuración la que se encuentra en crisis, ya que han dejado de operar tales dispositivos.

Analiza y descarta tres respuestas alternativas frente a la crisis: esperar hasta que cambien las condiciones económicas crea-

superior, la sociedad y el gobierno" basado en una "relación de evaluación" (mediante la acreditación y la evaluación sistemática de las instituciones, con el objetivo de asegurar su solvencia académica) y en una "relación más diferenciada y compleja donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingresos y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y me-

de la autonomía; en lo sistémico, un manejo menos burocratizado que evoluciona hacia la autorregulación.

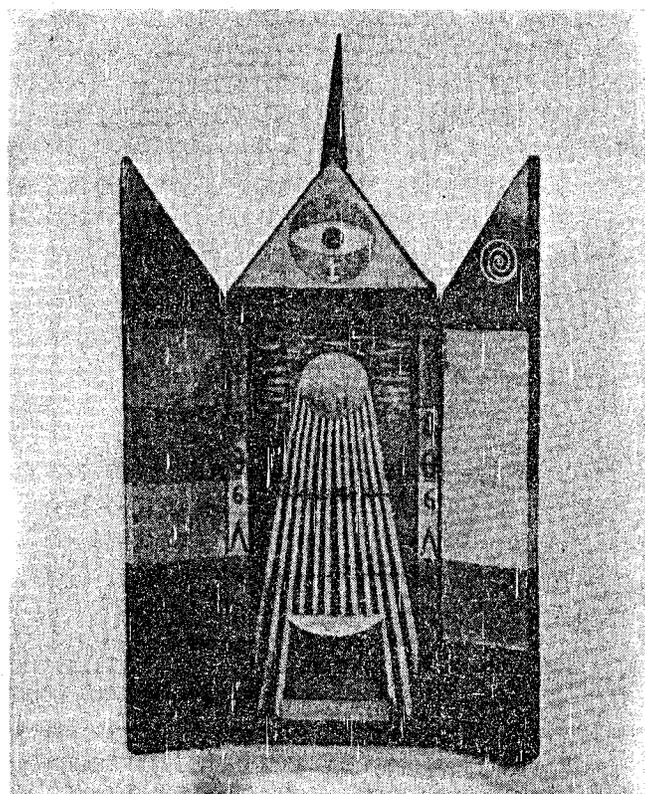
• Cox, Cristián, "Políticas de educación superior: categorías para su análisis", pp.87-127.

Esta primera colaboración del autor está destinada a "ofrecer una conceptualización de las bases institucionales, los saberes y los procesos involucrados en la producción, implementación e impacto de las "políticas de educación superior", con un claro contenido metodológico en el marco de un estudio comparativo.

En primer término recuerda los distintos sentidos en que puede entenderse la palabra "política". En un lado está la política (*politics*) que refiere en forma genérica "a poder, intereses, competencia, conflicto, representación"; en otro lado están las políticas (*policies*) que refieren "a decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados" (*issues*). Es este segundo aspecto que ha de concentrar su mayor esfuerzo, aunque no se excluyan del análisis las determinantes del primer tipo.

En la etapa de generación de políticas públicas se determinan tres perspectivas analíticas: posiciones y actores (categorías del análisis estructural-institucional), dominios discursivos (categorías del análisis cultural-ideológicos), procesos y estilos (categorías del análisis social y organizacional de tipo micro).

Según la primera de ellas,



das por la recesión (y volver así al patrón de financiamiento incremental); desregular al máximo los sistemas de educación superior (introduciendo una total competencia entre las instituciones); "nacionalizar" estos mismos sistemas (regulando burocráticamente su actividad). La suya es una respuesta que tiene que ver con el establecimiento de un "nuevo contrato social entre las instituciones de educación

tas convenidos" (donde el financiamiento pasa a ser corresponsabilidad del Estado, de los beneficiarios del servicio brindado y de la sociedad).

En defensa de su propuesta, Brunner señala no sólo que el quietismo tiene sus costos (ante todo, el progresivo deterioro de las instituciones educativas), sino también los efectos esperables a partir de su aplicación: en lo institucional, el fortalecimiento

la regulación y coordinación de los sistemas de educación superior reconocen una relación triangular entre el Estado (regula y coordina por medio de las leyes), el mercado (coordina a través de los intercambios) y la oligarquía académica (presente en la integración y dirección del sistema). En este contexto emerge una serie de ele-

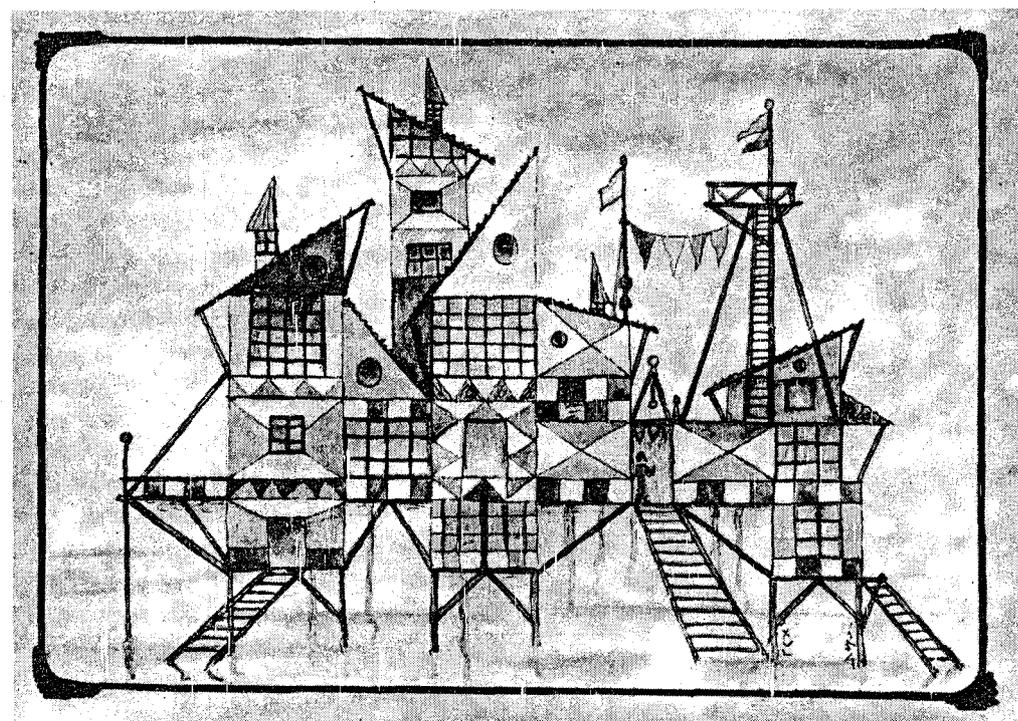
les (establecen un nivel valorativo básico), el de las ideologías corporativas (es intrínseco a cada campo e independiente de sus actores) y el de las ideologías expertas (es el discurso de los técnicos encargados de la formulación de políticas del sector). En este sentido se señala como destacable el análisis de los discursos expertos "porque

siones, tiene que ver con la determinación de quiénes participan en ellos, qué sectores tienen mayor peso en las determinaciones y qué estilo (confrontación, negociación o resolución de problemas) es el que predomina.

En la etapa de ejecución de las políticas ya decididas interviene la consideración de elementos tales

regulados: respuestas mensajes (instrumentos de información); contratos incentivos, transferencias y beneficios (instrumentos del tesoro); certificados aprobaciones, condiciones, autorizaciones y restricciones (instrumento de autoridad); actividades operacionales (instrumento de acción). Finalmente las estrategias (las formas en que se relacionan el Estado y el sistema de educación superior) pueden ser de cuatro tipos: la administración benevolente (el Estado se limita a fundar y financiar las universidades sin mayores requisitos hacia éstas), la administración policial (el control directo del sistema por parte del Estado), el gobierno como "ingeniero" del sistema (el Estado planifica centralizadamente y hace uso extensivo de todos sus instrumentos) y el gobierno como "jardinero" del sistema (se trata del planeamiento flexible a partir de la coordinación y regulación descentralizadas).

En la etapa de evaluación de las políticas implementadas se trata de comparar las directrices trazadas con los resultados obtenidos (éxito o fracaso). Desde el punto de vista de las instituciones de educación superior, hay dos grandes dimensiones para valorar el éxito o el fracaso de una política: en sus principios de integración (sus arreglos internos de poder, vale decir, el predominio de la burocracia o el de la jerarquía académica) y en el tipo de disciplinas que ofrecen las instituciones (mayor permeabilidad en las disciplinas menos esta-



mentos para el análisis: la presencia de factores institucionales dedicados a la producción e implementación de políticas para el sector, la permeabilidad del sistema de educación superior frente al campo político, la existencia de organismos de coordinación inter-institucional y el tipo de relación dominante (clientelística, de *laisser-faire* o de control político) entre las instituciones educativas y el gobierno.

En la perspectiva de los discursos, se dibujan tres niveles posibles: el de las doctrinas políticas forma-

en términos de éstos tienden a ser formuladas las políticas y porque además se ubican 'dentro' de los otros dos niveles mencionados". Tal nivel adquiere especial relevancia cuando se tienen en cuenta los valores implicados en la generación de políticas para el sistema de educación superior: igualdad, autonomía, excelencia, libertad, selección, responsabilidad, compromiso, eficiencia, seguridad nacional.

La tercera perspectiva analítica, la de procesos y estilos en la toma de deci-

como contenidos, instrumentos y estrategias. Los contenidos de las políticas en el área de la educación superior son virtualmente infinitos porque el rango de sus problemas carece de límites (acceso, recursos, delimitación institucional, gobierno, regulación y vida interna, citando sólo las áreas mayores). Los instrumentos de gobierno son de dos tipos (el incentivo -la elección sujeta a cierto estímulo- y la directiva -la instrucción-), pudiendo darse distintas posibilidades según las restricciones que se les imponen a los

blecidas académicamente y viceversa). El otro punto de vista es el de las políticas mismas y se relaciona con tres aspectos del cambio: su profundidad (la separación entre el objetivo determinado y los valores o prácticas preexistentes), su amplitud (el número de áreas en el que se esperan las modificaciones) y su nivel (el sector del sistema que es comprendido por el cambio).

Los cinco estudios nacionales reunidos en la obra poseen interesantes aristas para la reflexión. El trabajo de Jorge Balán ("Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades nacionales bajo un régimen democrático: Argentina 1983-1992") es particularmente claro al describir el proceso político que ha vivido la universidad argentina durante la última década. Lúcia Klein ("Política y políticas en Brasil: 1970-1990") desarrolla una muy informativa síntesis de los más recientes avatares sufridos por las políticas universitarias en su país. Los autores de "La educación superior en Colombia: políticas estatales", Ricardo Lucio y Mariana Serrano, logran exponer los trazos más salientes del sistema de educación superior tal y como llega hasta la actualidad. Es Cristián Cox ("Políticas de educación superior en Chile, 1970-1990: generación y resultados") quien presenta la mejor periodización y evaluación de resultados de las políticas de educación superior en el país transandino. Finalmente, Rollin Kent

Serna ("El desarrollo de políticas en educación superior en México: 1960 a 1990") cierra este volumen con un prolijo estudio sobre las políticas dirigidas hacia el sistema de educación superior azteca por los distintos gobiernos.

Valga como sencilla evaluación de la obra señalar que los trabajos teóricos aportan herramientas ana-

líticas de indudable valor para cualquier lector interesado en una sociología de la educación superior (latinoamericana), en tanto que los estudios de casos -a pesar de las marcadas diferencias entre países- contribuyen a trazar un panorama regional que posee sorprendentes denominadores comunes: crisis financieras, inestabilidad de las políticas aplicadas y

burocratización de los sistemas en el contexto de procesos expansivos irreversibles. Cada colaboración se apoya en abundante bibliografía (parte de ella se repite con demasiada frecuencia) y los trabajos nacionales suelen estar acompañados de tablas, cuadros o series estadísticas pertinentes.

Augusto M. Trombetta

## Inestimable fresco de las peripecias de la ciencia en la Argentina

MARCELINO CEREIJIDO, *LA NUCA DE HOUSSAY. LA CIENCIA ARGENTINA ENTRE BILLIKEN Y EL EXILIO*, FCE, BUENOS AIRES, 1990, 163 PÁGINAS.

El libro *La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio*, publicado hace ya tres años guardará, seguramente, rigurosa actualidad por mucho tiempo. Con prosa brillante y amena, Marcelino Cereijido formula una reflexión seria e irónica sobre la investigación científica en nuestro país y, particularmente, en el ámbito universitario. El libro puede leerse desde tres perspectivas complementarias. La primera remite a la decisión y perseverancia de uno de los mayores científicos argentinos, Bernardo A. Houssay, y a la manera en que éste consiguió contagiar a un reducido nú-

cleo de discípulos su pasión por el saber y la investigación. La segunda, aleccionadora y estimulante en los tiempos que corren, nos habla de la posibilidad de hacer trabajo científico a pesar de los contextos universitarios y nacionales poco propicios a la labor seria y sistemática de quienes eligen el oficio de hacer avanzar las fronteras del conocimiento. La tercera nos brinda elementos para pensar las condiciones de constitución de un campo científico en condiciones hostiles.

Las ideas de Houssay sobre lo que debía ser la investigación universitaria fueron expuestas entre fines de la década del 30 y comienzos de la siguiente en artículos y conferencias. En 1942 Houssay escribía: "El fundamento de la enseñanza moderna consiste en que el alumno debe adquirir el espíritu de investigación o espíritu científico, o sea la actitud de examinar y comprender los hechos, por sí mismo, y compren-

derlos con exactitud".<sup>1</sup> En su concepción, las casas de altos estudios que no formaban investigadores eran simples escuelas terciarias. Su visión de la ciencia lo llevaba a postular la necesidad de mantener unidas a las facultades de Filosofía, Ciencias y Letras, ya que no consideraba posible la ignorancia de los médicos o los físicos sobre las discusiones epistemológicas, a las que no consideraba, para nada, de exclusividad de especialistas separados de quienes desarrollaban los distintos tipos de prácticas científicas. También en un escrito de 1939 alertaba sobre las peligrosas consecuencias de "introducir los métodos subalternos de la baja política de comité en el gobierno de las facultades y la elección de los profesores".<sup>2</sup> Su perspectiva era absolutamente crítica del funcionamiento de las universidades que entonces tenía la Argentina: juzgaba que se trataba de "una aglomeración de facultades e institutos que

sólo tienen en común un consejo, un rector, una contaduría y un presupuesto, pero no son verdaderas unidades universitarias".<sup>3</sup> El nexa entre la práctica que se desarrollaba en los laboratorios o en el silencio de las bibliotecas, con respecto a los intereses del país era resaltado con claridad por Houssay: "La jerarquía, la potencia y el prestigio de una nación dependen de su nivel científico y éste de la calidad y cantidad de las investigaciones y de la capacidad de aplicarlas. Debemos cultivar la investigación si deseamos mantener la independencia, el poder y el bienestar de nuestro país".<sup>4</sup> De esas metas más generales pasa sin inhibiciones a enunciar las cuestiones de orden práctico e inmedia-



to que podrían facilitar su logro: asegurar ingresos dignos a los docentes e investigadores universitarios otorgar becas a los estudiantes con mayor vocación y capacidad, regular el número de alumnos para asegurar las posibilidades de impartir una enseñanza de alto nivel. Tampoco dejaba fuera reflexiones sobre cuestiones aparentemente técnicas: "un instituto estará formado por un profesor con cuatro a ocho auxiliares especializados y unos 50 a 100 alumnos. El profesor y sus ayudantes deben estar dedicados exclusivamente a la investigación y a la docencia en cooperación e intercambio diario, enseñando su especialidad y no cursos teóricos largos y complejos. Sin tales condiciones no existe

## Anticipos

### • UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

*Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad* (volumen 1), Editorial de la Universidad de Salta, 1993, 332 pp.

Con la inclusión de 24 ponencias de expertos nacionales y extranjeros y las conclusiones de trabajos presentados en comisión, el libro está estructurado según los siguientes capítulos:

1. Marco conceptual de la evaluación de calidad.
  2. La evaluación de calidad de las universidades en el contexto inicial y Latinoamericano.
  3. Metodología de evaluación de calidad.
  4. Conclusión de trabajos presentados en comisión.
- (Este trabajo será comentado en el próximo número).

### • ADRIANA PUIGGROS

*Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Paidós, Buenos Aires, 1993, 162 pp.  
El más reciente libro de Adriana Puiggrós

presenta, en la primera parte a su cargo, "Pedagogía Universitaria en crisis", donde incursiona en la temática curricular, los bordes y circuitos disciplinarios. En la segunda parte, "La opinión de quienes dirigen la educación superior", se entrevista a Aníbal Babiloni, Alicia Camilloni, Silvia Duluc, Juan Carlos Portantiero y Juan Tobías.

El libro relame todos los temas que hacen a la vida universitaria, desde el curriculum hasta los problemas de la coordinación interuniversitaria y las relaciones con el Estado.

### • PEDRO KROTSCH - ADRIANA PUIGGROS (comp.)

*Discusión sobre evaluación universitaria*, AIQUE/IDEAS, Buenos Aires (en prensa).

Participan: Angel Díaz Barriga; Silvia Duluc y Liliana Petrucci; Roberto Follari; Pedro Krotsch; Pedro Lafourcade; Edith Litwin; Ovide Menim; Emilio Mignone; Augusto Pérez Lindo y Ana Maria Zoppi de Cerruti.

un verdadero instituto universitario, aunque ostente ese rótulo".<sup>5</sup>

A Marcelino Cereijido le tocó el privilegio de habitar ese sueño de Houssay, a pesar de que fue concretado sólo parcialmente. La sociabilidad científica generada en torno del gran fisiólogo, Premio Nobel de 1947, la vivió Cereijido con intensidad cuando éste volvió a la universidad luego de haber sido reincorporado en 1955. Estaban aún frescos los recuerdos del oscurantismo y de la selección discrecional de los profesores hecha por el primer peronismo -los "flor de ceibo"-, cuando Houssay, en el nuevo contexto universitario, que tampoco le agradaba demasiado por su excesiva politización, se propuso reconstruir un instituto. Cereijido describe a Houssay con sus manías y su grandeza, en pasajes que con singular calidez nos muestran el sacrificio de quienes consiguieron crear una "isla de excelencia" en la universidad de los años 1955-66 que luego quedaría como un recuerdo casi mítico. En el transcurso del texto crece la figura de otro científico importante, Eduardo Braun Menéndez, que desde perspectivas no totalmente coincidentes con las de Houssay sumó su esfuerzo a la reconstrucción de la investigación universitaria en el Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina. Mientras que Houssay expresaba ideas más selectivas y restrictivas para el ingreso a las universidades, y con cierto desdén se preguntaba si no cabía entregar el título en

el momento de inscribirse en las facultades, así se iban todos aquellos que no tenían ganas de estudiar y quedaban sólo los interesados verdaderamente en la ciencia. Braun Menéndez manifestaba más aceptación ante los estudiantes menos interesados por la ciencia y Cereijido ilustraba sus ideas diciendo que pensaba que la alternativa no era "prohibir que aquellos que no saben nadar se arrojen a la pileta, sino elevar progresivamente el nivel del agua. Braun no era represivo, creía que fomentando la calidad, no era necesario combatir a nadie".

Hacer investigación y contribuir al desarrollo científico del país a pesar

de los magros presupuestos educacionales, de los oscuros enjuagues y contubernios de los políticos universitarios, de la mediocridad de muchos integrantes del claustro profesoral, fue una experiencia que hizo crecer a Cereijido y a sus colegas. Esa deuda es, probablemente, la que le quita en parte objetividad a su texto que, no está de más recordarlo, en ningún momento se propone como algo distinto a un relato de actor. Pero la exterioridad

de la mirada aguda y ácida de Cereijido, que parece más inspirada por Mafalda que por *Billiken*, nos deja un fresco inestimable de las peripecias de la ciencia en la Argentina. Ojalá la lectura del libro empuje a muchos a creer en esta época igualmente difícil para la ciencia y para las universidades, en la posibilidad de crear "islas de excelencia" a pesar de los mares de mediocridad.

Ricardo Sidicaro

<sup>1</sup> Bernardo A. Houssay, *La investigación científica*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 1942, p.9.

<sup>2</sup> Bernardo A. Houssay, *Concepto de la Universidad*, Universidad de Cuyo, Mendoza, 1939, p.5.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.6.

<sup>4</sup> Bernardo A. Houssay, *La investigación...*, *op.cit.*, p.19.

<sup>5</sup> Bernardo A. Houssay, *Concepto de...*, *op.cit.*, p.11.

## Debate internacional alrededor de uno de los mayores desafíos contemporáneos

EMILIO TENTI  
FANFANI (COMP.),  
UNIVERSIDAD  
Y EMPRESA, CIEPP/  
MIÑO Y DÁVILA  
EDITORES, BUENOS  
AIRES, 1993.

Este es el cuarto título de la colección "Políticas Públicas" dirigida por el CIEPP (Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas) y publicada por Miño y Dávila en Buenos Aires. Los ensayos reunidos en este libro tienen un mismo hilo conductor: en todos ellos se somete a examen la vinculación entre universidad, desarrollo científico-tec-

nológico y demandas políticas, económicas y sociales. La mayoría de los trabajos que aquí se presentan han sido producidos en el contexto de los países capitalistas más desarrollados, pero el debate en el que participan tiene un carácter relativamente universal.

Renato Musto, físico y profesor de la Universidad de Nápoles, se concentra en el problema de la democracia, cuestionando el conjunto de reglas formales e informales que regulan las instituciones de investigación y la relación entre ellas y la sociedad, mostrando desde una perspectiva histórica, las implicaciones de esta vincula-

ción en el futuro democrático de los países más desarrollados.

El artículo de Jon Alexander y Charles Davis (Carleton University, Ottawa) denuncia los intentos del gobierno canadiense para poner a las universidades al servicio del mundo de los negocios. Esta subordinación obstaculizaría el cumplimiento de las misiones específicas de la educación superior, que ellos definen en términos de "preservación de la civilización", "progreso de la ciencia" y "crítica social".

Pedro Krotsch y Emilio Tenti Fanfani, de la Universidad de Buenos Aires, proponen un esquema

interpretativo de los argumentos encontrados que pretenden rendir cuentas de la relación entre universidad y empresa en la Argentina. La conjunción de factores tales como la masificación de la matrícula universitaria, la escasez de recursos públicos y la obsolescencia institucional de la universidad ha desembocado en un profundo deterioro de la calidad de los procesos de formación de recursos humanos y producción de conocimiento científico-tecnológico. Dado este panorama, los autores sostienen que sólo una universidad autónoma y dotada de recursos suficientes para desempeñar sus funciones básicas puede poner en marcha, con

mínimas posibilidades de éxito, relaciones mutuamente ventajosas con el mundo de la producción.

Luc Rouban, del Centro de Investigaciones Administrativas de la Fundación Nacional de Ciencias Políticas de París, describe algunas características centrales de la evolución reciente de la política científica y tecnológica en Francia. Aquí también se observa que las políticas de innovación tecnológica parecen estar más determinadas por las estructuras e intereses de las industrias que por la lógica del campo científico y universitario.

Bernard Crousse, de la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (Arlon,

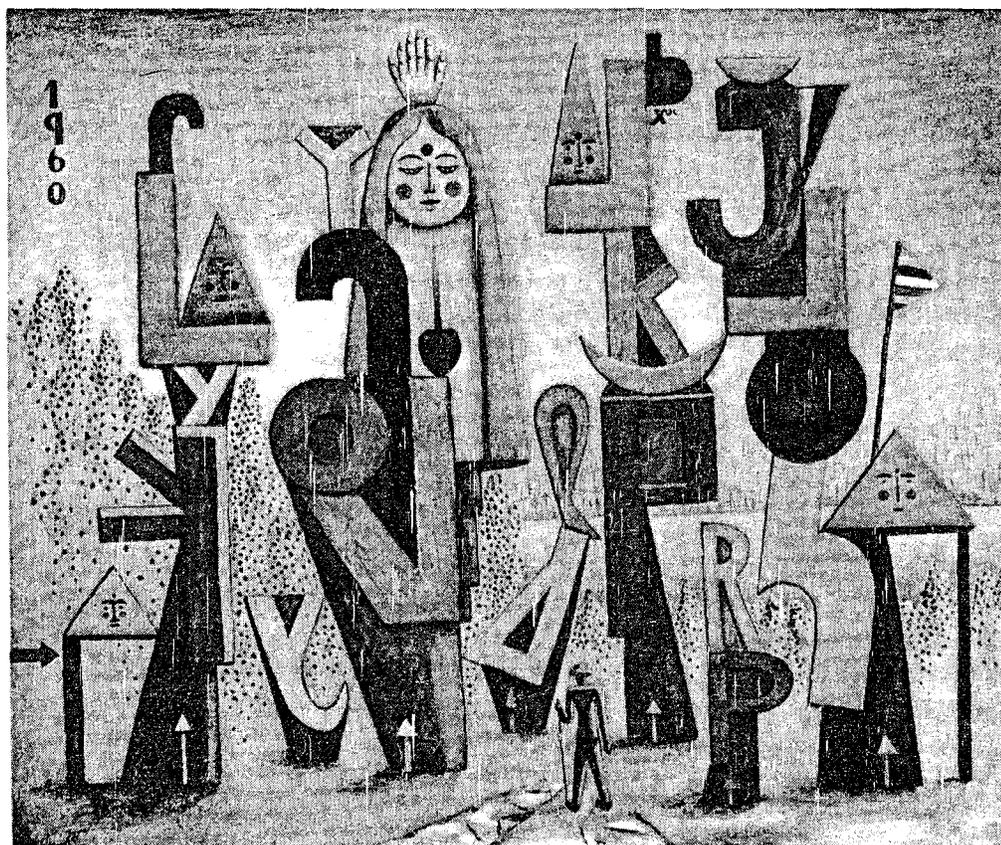
Bélgica) y Presidente del Comité Ciencia y Política de la Asociación Internacional de Ciencias Políticas, concentra su mirada en la emergencia de la "industria del medio ambiente", dotada de medios técnicos y financieros realmente significativos. El desarrollo de este campo de la investigación impacta directamente las modalidades de interrelación entre economía, política e investigación universitaria. El profesor Crousse discute el papel que le cabe a los científicos, a las universidades, a las empresas y al Estado en la definición de una política de investigación a la altura de los desafíos contemporáneos.

Las interconexiones ca-

da vez más estrechas entre investigación universitaria pública, innovación tecnológica, Estado y mercado se discute a la luz de la centralidad creciente del rol de la *high tech revolution* en el mundo contemporáneo. En este sentido, Carlo Amirante, Director del Departamento de Administración Pública y Organización de Empresas en la Universidad de Calabria (Cosenza), golpea en los mismos blancos de los artículos anteriores cuando sostiene que, pese a la ideología neoliberal dominante, la organización de la investigación científica y tecnológica depende no sólo de los grandes lobbies económicos e industriales, sino también del esfuerzo del Estado para el financiamiento y organización de los parques científicos, zonas tecnológicas y centros de excelencia. Esta concentración de recursos no puede dejar de producir transformaciones profundas en la propia mentalidad de los científicos y en la organización de los campos intelectuales.

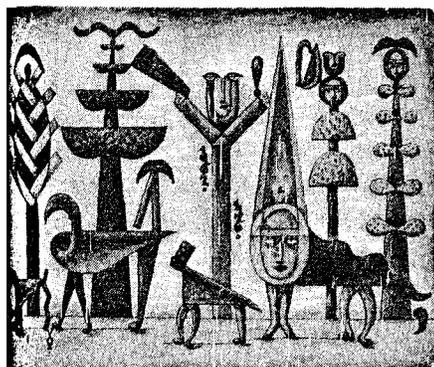
Todos los trabajos incluidos en el libro fueron presentados y discutidos en la Mesa Redonda del Comité de Investigación sobre Ciencia y Política de la Asociación Internacional de Ciencia Política, organizada del 9 al 13 de octubre de 1990 con el patrocinio de la Universidad de Calabria, en Cosenza (Italia). □

A.N.



## La “extensión universitaria”: una raíz dormida de la Reforma

Dora Barrancos



El ejercicio de la memoria puede instalar tanto una recurrencia conservadora -en cuyo caso la memoria será sólo la excusa de la restauración-, como servir a un movimiento prospectivo y propiamente histórico. Es a esta última función de la memoria a la que me gustaría rendir tributo al evocar el papel de la “extensión universitaria” en la Reforma de 1918.

Casi no se ha tenido en cuenta la contaminación ambiental creada por el intenso movimiento de “llevar la cultura y la ciencia al pueblo” a partir de la última década del siglo XIX, movimiento que puede alcanzar una expresión sintética en las “universidades populares”.

Estos organismos se prodigaron en la mayoría de los países occidentales, allí donde sectores preocupados con el espectáculo de la pauperización social y educativa de las masas -sectores en los que

podían contarse desde liberales radicalizados hasta colectivistas revolucionarios, pasando por una variada gama de alternativas ideológicas y políticas que no excluía las inscripciones religiosas-, crearon organismos de difusión del conocimiento, del arte y la literatura.

Nuestro país no sólo no fue ajeno a este profuso movimiento, sino que probablemente resultó, en la región sudamericana, uno de los que en mayor medida experimentó el surgimiento de las “universidades populares” entre 1890 y 1930. He distinguido tres formas de la institución, a saber: 1) los centros de divulgación educativa-cultural no suficientemente estructurados, por lo general adheridos a corrientes ideológicas del proletariado; 2) las “universidades populares” propiamente dichas, que suponen programas vertebrados de acción científica-cultural no necesariamente

mimetizadas con los aparatos partidarios o ideológicos, aunque pueden depender de éstos o estar muy próximos. Un ejemplo de este tipo fue la Sociedad Luz del socialismo; y 3) las experiencias de "extensión universitaria", de lo que me ocuparé en particular pues es allí donde debe ser vista otra raíz de la Reforma de 1918.

En general, esta tercera modalidad significó que quienes se preocupaban por la indefensión cultural de las masas se hallaran entre los universitarios, en especial entre estudiantes seguramente acicateados por profesores que manifestaban su compromiso con la racionalidad, con fórmulas ideológicas progresivas inspiradas en la "modernidad" o por una suerte de "racionalismo piadoso", como fue el caso de algunas manifestaciones en los países protestantes. Cualesquiera que fueran sus cultores, lo cierto es que la "extensión universitaria" requería el acoplamiento a una institución formal de enseñanza -esto la distingue de las otras formas de "universidad popular", aunque no descarto modelos mixturados-.

En nuestro medio hubo tempranas experiencias de "extensión universitaria" que tuvieron como referencia tanto establecimientos universitarios como secundarios, pero los más logrados impulsos provinieron, hacia 1907, de la recientemente inaugurada Universidad de La Plata -donde la presencia de figuras como el socialista Enrique del Valle Iberlucea significó un fuerte espaldarazo-, de la Universidad de Buenos Aires con la contribución de los centros de estudiantes de Medicina e Ingeniería y del Colegio Nacional Mariano Moreno, de la Capital.

El Ateneo Popular, gestado

entre otros por Del Valle Iberlucea y Alicia Moreau y por lo tanto vinculado al socialismo, aunque sin pertenecer orgánicamente al partido, fue creado en 1909 para servir explícitamente a la causa de la "extensión universitaria" y en tal sentido realizó una vasta campaña cuyo ápice puede situarse hacia 1916-1917.

Al analizar la tarea del Ateneo Popular y sus ramificaciones en La Plata, Rosario y Córdoba, surgen los nombres de quienes cumplieron papeles protagónicos en la Reforma de 1918. En gran medida el espíritu de ésta se hallaba anticipado por el trabajo de la "extensión universitaria" que reunía a sectores disconformes de la pequeña burguesía con las clases trabajadoras, inspirando la alian-

za inaugural que corroboró el proceso abierto en 1918. El auspicio de la "extensión universitaria" como modo operativo de llevar la universidad al pueblo -que quedó asentada como compromiso expreso de la Reforma- es pues una raíz (y no secundaria) de ésta. En buena medida el barullo producido por la alianza entre sectores "progresistas" y populares para que las ciencias y la cultura resultaran un "bien común", el propósito de democratizar el saber, se había instalado con bastante antecendencia. La práctica que reunía a conjuntos de estudiantes y profesores con obreros en diversos lugares bajo la modalidad de la "extensión universitaria", contribuyó a moldear la protesta y preparó el estallido de 1918. □

## A propósito de opiniones sobre la universidad argentina, hoy

Olga Pisani\*

Estas notas son deudas de la contribución que destacados especialistas hicieron al debate abierto en abril de 1992 en el boletín *Ciencias Sociales*, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Bajo el título "Autonomía, financiamiento, ingreso irrestricto: un debate impostergable" los números 9, 10, 11 y 12 de la publicación presentaron las posiciones de Norma Paviglianiti, Emilio Tenti, Julián

Gadano, Adriana Puiggrós Guillermo Jaim Echeverry, Dante Caputo, Jorge Balán, Atilio Boron, Cecilia Braslavsky, Manuel Mora y Araujo, Enrique Zuleta Puceiro y Pedro Krotsch. Si bien este trabajo no reseña las ponencias de esos autores -ni se refiere puntualmente a ellas-, se nutre de muchas de las ideas allí vertidas, ideas que permiten señalar algunos de los límites que presentan las actuales caracterizaciones de la crisis universitaria,

\* Secretaria de Gestión Institucional, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

así como también las propuestas de resolución.

Laica, pública y autónoma, la universidad argentina se ha redefinido como el espacio institucional donde el desarrollo del conocimiento y el pensamiento crítico están al servicio de la sociedad. Basta recorrer el articulado del Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires para que se haga presente el relato que da sentido a la actividad de sus claustros como de su propia existencia.

Sin embargo, cuando hoy se habla de educación y específicamente de la universidad, no hay discurso que no incorpore el concepto de crisis. Concepto polifémico que algunas veces hace referencia a la crisis presupuestaria, otras a la crisis en la calidad de la enseñanza como consecuencia de la masividad, otras veces a la desarticulación entre la universidad y los requerimientos de la sociedad y, en ocasiones, a una crisis institucional que pone en cuestión su propia identidad y la legitimidad del conocimiento. Cualquiera sea el factor o la clave a que se apele para caracterizar la crisis, la mayoría de las argumentaciones de los propios actores institucionales suele estar atravesada por un economicismo tramposo o un fundamentalismo anacrónico. Si el factor explicativo de la crisis es el magro presupuesto universitario, aparecen aquellos que plantean el arancelamiento como la única salida viable. Polarmente, surge la defensa de la gratuidad de la educación universitaria y hasta posuniversitaria como principio inalienable.

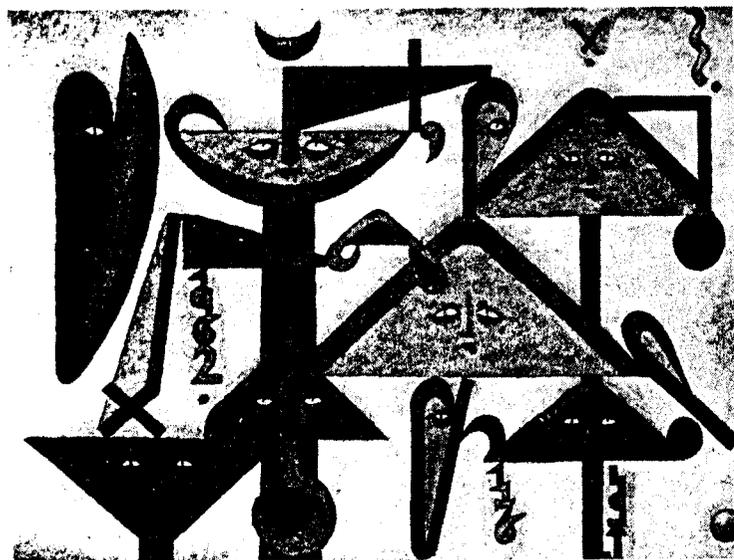
Si la clave está en la masividad que atenta contra la calidad de la enseñanza, en uno de los extre-

mos aparecerán los argumentos que sostienen la "objetividad" y "eficacia" del establecimiento de cupos, exámenes, antecedentes académicos como mecanismos de regulación del ingreso, y en el otro se levantarán las banderas del ingreso irrestricto como única garantía de la igualdad de oportunidades.

Si el tema es la desarticulación entre universidad y sociedad, estarán aquellos que planteen que la dependencia económica del Estado y el propio carácter estatal de la universidad pública son razones suficientes para que los gobiernos controlen y evalúen su producción y comportamiento. Frente a ellos aparecerán los que defiendan una autonomía a ultranza, que termina negando en los hechos el carácter estatal de la universidad pública.

Por último, cuando el centro de la escena es ocupado por una radiografía institucional que revela una atomización creciente, no faltan quienes murmuran la necesidad de una "intervención administrativa" como mecanismo de saneamiento o los que, encerrados en el particularismo de sus intereses, siguen hablando de autonomía mientras afanosamente aseguran la inmutabilidad de las posiciones alcanzadas.

La antinomia irreductible de las argumentaciones de uno y otro lado coincide en su incapacidad para analizar una situación que es incorregiblemente compleja y en



la escasa claridad para proponer soluciones a los problemas estructurales que aquejan el funcionamiento político-académico de la universidad.

Si tomáramos a modo de ejemplo el tema del arancelamiento, que hoy divide aguas en la comunidad universitaria, podríamos observar cómo se estructuran respuestas abstractas para cuestiones que requieren soluciones particulares en circunstancias determinadas. Planteado por algunos sectores como un verdadero placebo y por otros como un mecanismo más de la política neconservadora del ajuste, se cierran las posibilidades de cualquier concertación de argumentos. Lo mismo ocurre si se habla del ingreso o de la autonomía. Sin embargo, ninguno de estos temas tiene una resolución por separado. El debate y la reflexión sobre estos issues debería enmarcarse en un pacto político-académico de nuevo cuño que convoque a los claustros a un trabajo institucional que apueste a la comunicabilidad y dé la espalda a cualquier pretensión hegemónica, tanto interna como externa al sistema universitario. □

## Breve panorama cuantitativo de la educación universitaria argentina

Marta Kisilevsky\*

Al intentar una aproximación cuantitativa al nivel universitario en Argentina es preciso hacer referencia previamente a la calidad de la información de que se dispone, pues resulta un obstáculo a la hora de realizar interpretaciones acerca de la realidad que las cifras reflejan. Los sistemas de información también han sido una de las variables de ajuste (quizás la menos visible) en la década del 80, pero no se trató de una pura cuestión financiera. También contribuyeron otros factores, como la falta de una fuerte tradición cultural respecto de su necesidad para poder realizar un monitoreo constante de la gestión de gobierno en una sociedad democrática. Además hay que tomar en cuenta en ese fenómeno la frecuente alternan-

cia de gobiernos constitucionales y de facto, ya que en estos últimos la información disponible fue empleada muchas veces con fines represivos.

Las series de estadísticas universitarias, al igual que las del resto de los niveles educativos, padecieron en nuestro país sucesivas interrupciones. El efecto más inmediato ha sido el desconocimiento generalizado por parte de los distintos usuarios (políticos, técnicos e investigadores), a nivel central y de las propias universidades, de los indicadores básicos sobre el funcionamiento del sistema universitario. Veinte años atrás, las universidades organizaron un sistema de estadísticas mediante el cual consensuaron, entre otras cosas, definiciones de las variables a medir. Con el

tiempo, sólo algunas lograron mantener esas mismas definiciones en la medición. Hoy nos encontramos con una gran disparidad al intentar obtener una visión generalizada de la situación; por ejemplo, al analizar la variable alumnos, puede suceder que en algunos casos se trate de nuevos inscriptos o reinscriptos y en otros de activos o aspirantes. También es diferente el estudio de los egresados si se trata de graduados o de títulos expedidos (puede haber un graduado con más de un título). Por último, para la estadística los docentes no son personas, sino cargos.

Las principales fuentes que proveen actualmente información acerca del área universitaria son las mediciones de los Censos Nacionales de Población y del Ministerio de Cultura y Educación, así como las propias oficinas de estadística de cada universidad.

\* Docente de la UBA. Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Información Universitaria del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.



En este breve panorama se presentan los datos provenientes de las dos primeras.

En nuestro país más de 700 mil inscriptos en casi 30 universidades nacionales son atendidos por unos 100 mil docentes; se gradúan anualmente en un número levemente superior a 30 mil, con un presupuesto aproximado de 1250 millones de pesos.

La gran expansión del nivel superior de enseñanza entre los años 1980 y 1991 (con una tasa de crecimiento anual acumulativo de un 8,3%) se presenta junto a un bajo crecimiento poblacional del grupo etario (1,1% anual). La lectura de los datos permite establecer analogías con fenómenos similares que surgieron en los países industrializados (OCDE, 1991). Sin embargo, en Argentina el porcentaje de recursos que se asigna a la educación superior es más bajo que en esos países. Por otra parte, la demanda sigue orientada a las carreras consideradas "tradicionales" y en mucha menor medida a las áreas de ciencia, tecnología e ingeniería.<sup>1</sup>

Como se observa en el Cuadro 1, el 20% de la población argentina cursa estudios de nivel superior en 1991. Es llamativo el caso de la Capital Federal, que presenta una tasa de escolarización del 40%, superior a la del promedio de los países desarrollados: Europa 27% y países industrializados 36% (UNESCO, 1991). También las provincias de Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires presentan valores elevados de escolarización superior.

El análisis de los Cua-

dro 2, 3 y 4 permite observar, entre otras cosas, la gran diversidad institucional que existe en nuestras universidades públicas. Casi el 50% de la matrícula<sup>2</sup> se concentra en tres de los 29 centros universitarios: Buenos Aires, Córdoba y La Plata. Sucede lo mismo con los egresados ya que tres universidades concentran más del 50% de los egresados; luego le siguen otras universidades, pero muy alejadas de ese valor. Con respecto a la planta docente la situación es similar, con la diferencia de que se agrega una universidad (UTN) al grupo de mayor concentración.

En el Cuadro 5 se presentan los indicadores "tradicionales" de relación egresado-alumno y relación docente-alumno. La utilidad del primero radica en que mide el número de egresados que culminan sus estudios en relación con la cantidad de estudiantes matriculados. Se trata de un indicador que mide el producto (egresado), el cual es tomado en cuenta, entre otros, para la distribución del presupuesto entre las universidades. Esta información debería complementarse con datos por carrera y facultad, dado que no es lo mismo (en términos de costos) formar profesionales en cualquiera de las áreas del conocimiento.

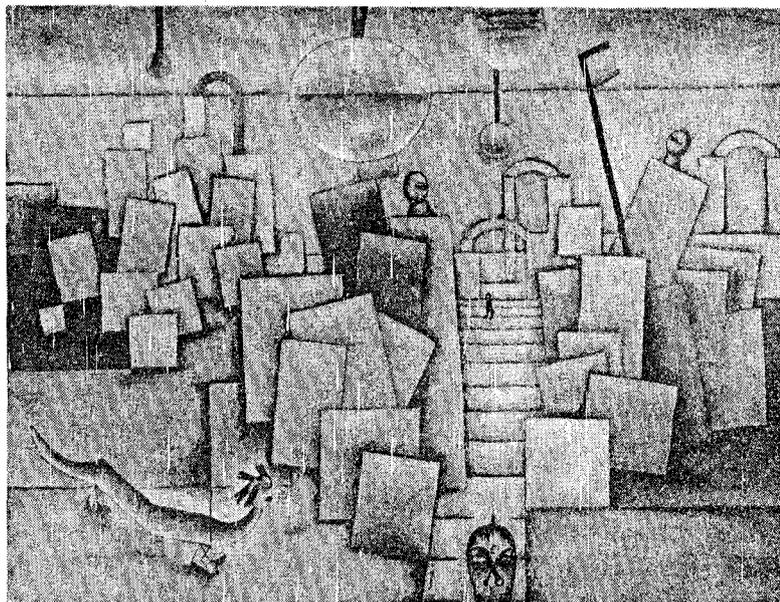
El indicador docente-alumno mide el número medio de alumnos que debe atender cada docente. La utilidad posiblemente aumente si en el numerador se sustituye alumnos por alumnos activos. Y, también, si en el denominador se sustituye docente por

profesor y auxiliar, siendo en todos los casos necesaria la reducción a dedicación exclusiva, como se presenta en el Cuadro 5. Se utiliza a nivel internacional como modo de acercamiento a la calidad de la enseñanza así como al aprovechamiento de los recursos de que se dispone (UNESCO, 1991).

El análisis de este indica-

los últimos cursos, sobre todo en las universidades masivas (Sánchez Martínez, 1993). Por estos motivos es necesario proceder con cautela en la interpretación de los datos.

En síntesis podemos decir que las miradas "fotográficas" (en un espacio y en un tiempo) de la situación de las universidades,



do presenta inconvenientes, ya que no informa con certeza sobre la cantidad de alumnos con los que el docente trabaja en su práctica de aula. Se construye sobre la base de la cantidad de cargos docentes, que no coinciden con la cantidad real de personas que desarrollan tareas docentes.

Otras limitaciones se presentan cuanto más agregada es la información que tiene en su base, porque la cantidad de alumnos de que un docente es responsable varía ampliamente según se trate de los primeros o de

son una opción metodológica que debe complementarse con análisis diagnósticos, que permitan profundizar las explicaciones sobre los aspectos oscuros que aparecen en esa visión transversal de la realidad. □

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OCDE, "Alternatives to Universities", París, 1991.

UNESCO, "Statistical Yearbook", París, 1991.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E., "Indicadores Universitarios", 1993 (mimeo).

<sup>1</sup> No ha sido posible incluir los datos desagregados por carreras dada la breve extensión del presente artículo.

<sup>2</sup> Consideramos matrícula universitaria a la suma de nuevos inscriptos y reinscriptos.

CUADRO 1

Tasa de escolarización superior y universitaria 18-24 años. Años 1980-1991							
	1980			1991			Tasa de crecimiento anual
	población	matrícula	%	población	matrícula	%	
REPÚBLICA ARGENTINA	3136593	292722	9,3	3537458	703637	19,9	8,3
CAPITAL FEDERAL	302749	67713	22,4	306942	123317	40,2	5,6
PROV.DE Bs.As.	1201686	95651	8,0	1369937	239771	17,5	8,7
GRAN Bs.As.	770781	58273	7,6	890767	130218	14,6	7,6
RESTO Bs.As.	430905	36378	8,4	479170	109553	22,9	10,5
CATAMARCA	23105	1585	6,9	28666	4345	15,2	9,6
CÓRDOBA	274949	34202	12,4	309690	84238	27,2	8,5
CORRIENTES	81153	6388	7,9	90822	17177	18,9	9,4
CHACO	86278	4867	5,6	93866	13240	14,1	9,5
CHUBUT	32635	1167	3,6	39380	3956	10,0	11,7
ENTRE RÍOS	102334	6260	6,1	105989	16129	15,2	9,0
FORMOSA	34971	858	2,5	43748	5139	11,7	17,7
JUJUY	46079	1997	4,3	56168	7739	13,8	13,1
LA PAMPA	22309	1346	6,0	25618	3327	13,0	8,6
LA RIOJA	18346	1159	6,3	24240	3297	13,6	10,0
MENDOZA	137586	12067	8,8	155398	27879	17,9	7,9
MISIONES	72373	2415	3,3	87826	8350	9,5	11,9
NEUQUÉN	31910	1112	3,5	46225	4477	9,7	13,5
RÍO NEGRO	43421	1502	3,5	54462	4821	8,9	11,2
SALTA	76469	4369	5,7	98870	16537	16,7	12,9
SAN JUAN	53987	4461	8,3	58237	10233	17,6	7,8
SAN LUIS	25021	2172	8,7	31337	4732	15,1	7,3
SANTA CRUZ	15660	289	1,8	17508	1480	8,5	16,0
SANTA FE	265982	25714	9,7	284280	63763	22,4	8,6
SGO.DEL ESTERO	62242	2979	4,8	69796	8329	11,9	9,8
TIERRA DEL FUEGO	5099	29	0,6	7050	381	5,4	26,4
TUCUMÁN	120249	13420	11,2	131403	30980	23,6	7,9

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación. Programa: Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria. Sobre la base de datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 1980 y 1991.

CUADRO 2

Distribución de la matrícula universitaria Universidades Nacionales - Año 1992			
Universidad	Alumnos	%	Concentran el
UBA	169540	24,0	49,3
LA PLATA	98157	13,9	
CÓRDOBA	81202	11,5	
TECNOLÓGICA	71831	10,2	26,4%
ROSARIO	48948	6,9	
TUCUMÁN	34304	4,9	
NORDESTE	31414*	4,4	
LOMAS	22848	3,2	24,3%
CUYO	17410	2,5	
M.DEL PLATA	16593	2,3	
LITORAL	13024	1,8	
SALTA	10889	1,5	
COMAHUE	9537	1,3	
SAN JUAN	8093	1,1	
RÍO CUARTO	8004	1,1	
SAN LUIS	7652	1,1	
MISIONES	7237	1,0	
LA MATANZA	6500*	1,2	
ENTRE RÍOS	6160	0,9	
SUR	5942	0,8	
LUJÁN	5468	0,8	
CENTRO	5206	0,7	
PATAGONIA	4292	0,6	
CATAMARCA	3864	0,5	
LA PAMPA	3312	0,5	
JUJUY	2960	0,4	
SGO.DEL ESTERO	2295	0,3	
FORMOSA	2004	0,3	
QUILMES	869	0,1	
TOTAL	707266	100%	100%

\* Datos provisorios.

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Programa: Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria.

CUADRO 3

Distribución de la planta docente universitaria Universidades Nacionales - Año 1993			
Universidad	Docentes	%	Concentran el
UBA	22310	21,9	52,7%
TECNOLÓGICA	16234	16,0	
LA PLATA	7974	7,8	
CÓRDOBA	7084	7,0	
ROSARIO	5740	5,6	24,1%
TUCUMÁN	4418	4,3	
CUYO	4384	4,3	
NORDESTE	3709	3,6	
M.DEL PLATA	3443	3,4	
SAN JUAN	2804	2,8	
PATAGONIA	2267	2,2	23,2%
LITORAL	2174	2,1	
LOMAS	1911	1,9	
SUR	1632	1,6	
CENTRO	1560	1,5	
COMAHUE	1522	1,5	
RÍO CUARTO	1519	1,5	
MISIONES	1474	1,4	
SAN LUIS	1293	1,3	
SALTA	1230	1,2	
ENTRE RÍOS	1164	1,1	
LA PAMPA	1068	1,1	
LUJÁN	880	0,9	
FORMOSA	880	0,9	
CATAMARCA	804	0,8	
SGO.DEL ESTERO	717	0,7	
JUJUY	626	0,6	
LA MATANZA	615	0,6	
QUILMES	245	0,2	
TOTAL	101681	100%	100%

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Programa: Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria.

CUADRO 4

Distribución de egresados universitarios Universidades Nacionales - Año 1991			
Universidad	Egresados	%	Concentran el
UBA	12587	39,4	53,6
CÓRDOBA	4540	14,2	
LA PLATA	2806	8,8	24,3%
ROSARIO	1984	6,2	
NORDESTE	1514	4,7	
TUCUMÁN	1464	4,6	
TECNOLÓGICA	1208	3,8	22,1%
CUYO	1174	3,7	
LITORAL	731	2,3	
M.DEL PLATA	585	1,8	
SUR	390	1,2	
SAN LUIS	386	1,2	
COMAHUE	378	1,2	
RÍO CUARTO	337	1,1	
CENTRO	271	0,8	
SAN JUAN	259	0,8	
ENTRE RÍOS	235	0,7	
SALTA	191	0,6	
LA PAMPA	181	0,6	
MISIONES	176	0,6	
LUJÁN	162	0,5	
PATAGONIA	129	0,4	
CATAMARCA	119	0,4	
SGO.DEL ESTERO	72	0,2	
JUJUY	54	0,2	
QUILMES	s/d	0,0	
FORMOSA	s/d	0,0	
LA MATANZA	s/d	0,0	
LOMAS	s/d	0,0	
TOTAL	31933	100%	100%

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Programa: Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria.

CUADRO 5

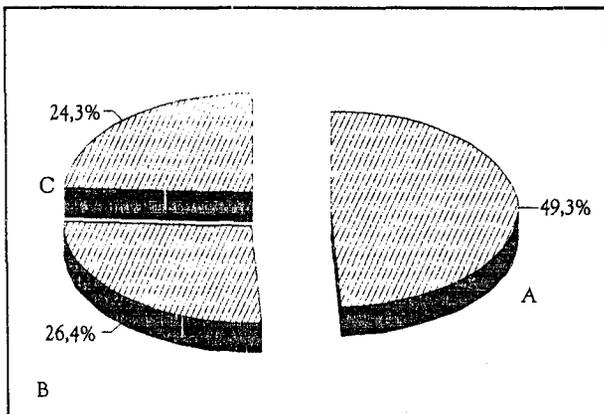
Relación egresado-alumno y relación docente-alumno Universidades Nacionales		
Universidades	Relación egresado-alumno*	Relación docente-alumno**
TOTAL	4,5	6,1
UBA	7,4	5,0
CATAMARCA	3,1	11,4
CENTRO	5,2	14,0
COMAHUE	4,0	9,5
CÓRDOBA	5,6	4,4
CUYO	6,7	11,7
ENTRE RÍOS	3,8	8,9
FORMOSA	s/d	12,7
JUJUY	1,8	11,6
LA MATANZA	0,0	4,1
LA PAMPA	5,5	15,9
PATAGONIA	3,0	21,3
LA PLATA	2,9	3,1
LITORAL	5,6	7,9
LOMAS	0,0	2,6
LUJÁN	3,0	10,3
M.DEL PLATA	3,5	9,1
MISIONES	2,4	8,7
NORDESTE	4,8	4,1
QUILMES	0,0	18,7
RÍO CUARTO	4,2	13,3
ROSARIO	4,1	4,6
SALTA	1,8	6,8
SAN JUAN	3,2	19,8
SAN LUIS	5,0	11,6
SGO.DEL ESTERO	3,1	16,6
SUR	6,6	14,7
TECNOLÓGICA	1,7	6,4
TUCUMÁN	4,3	7,7

\* Cantidad de egresados cada 100 alumnos.

\*\* Cantidad de docentes equivalente dedicación exclusiva cada 100 alumnos.

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Programa: Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria.

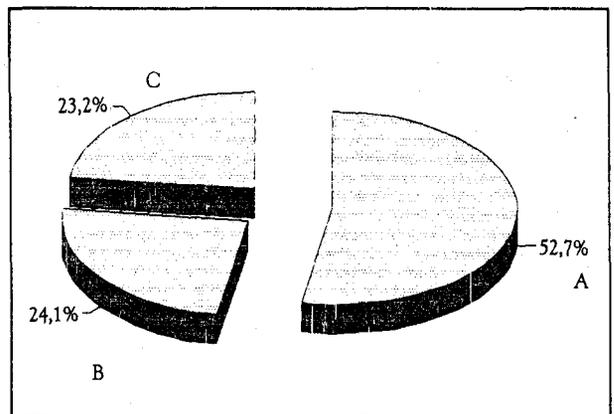
**Distribución de matrícula universitaria  
Universidades Nacionales - Año 1991**



A: UBA, La Plata, Córdoba  
B: UTN, Rosario, Tucumán, Nordeste  
C: Restantes Universidades

Fuente: Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación

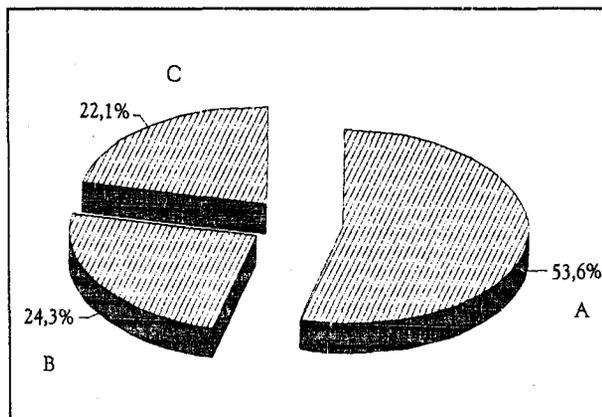
**Distribución de la planta docente universitaria  
Universidades Nacionales - Año 1991**



A: UBA, Córdoba, UTN, La Plata,  
B: Rosario, Tucumán, Cuyo, Nordeste, Mar del Plata, San Juan  
C: Restantes Universidades

Fuente: Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación.

**Distribución de egresados universitarios  
Universidades Nacionales - Año 1991**



A: UBA, Córdoba  
B: La Plata, Rosario, Tucumán, Nordeste  
C: Restantes Universidades

Fuente: Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación.

## Innovadora experiencia de formación para funcionarios superiores de universidades

María Catalina Nosiglia\*

Durante el mes de julio del corriente año se realizó, en la sede de San Miguel de la Universidad del Salvador, el primer "Curso para funcionarios superiores de universidades" en el marco de las acciones llevadas a cabo por el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) perteneciente a la Organización Universitaria Interamericana (OUI). La organización fue una responsabilidad compartida entre las Universidades del Salvador, de Buenos Aires y de Luján.

El curso IGLU-Cono Sur tiene como objetivo general mejorar la formación y la capacidad de análisis crítico y de gestión de quienes ocupan o pueden ocupar cargos directivos en las universidades, en:

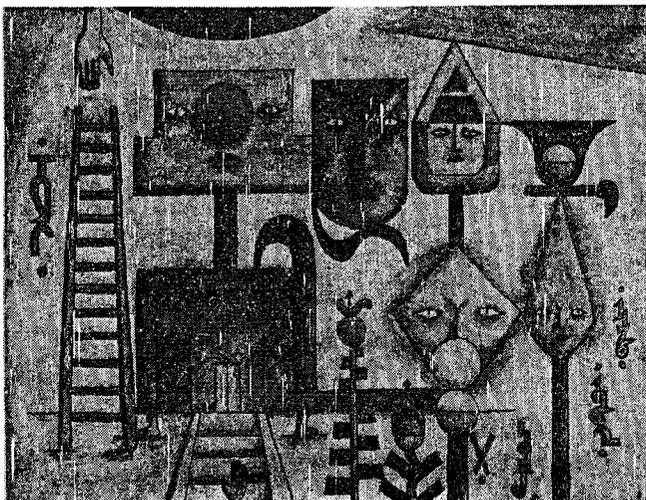
- la reflexión respecto de las misiones y funciones, así como de la organización de la universidad, en las proximidades del siglo XXI;
- la adquisición o perfeccionamiento de conocimientos relativos a la gestión de organizaciones, de acuerdo con los conceptos más recientes en la materia;
- el conocimiento de las principales corrientes de pensamiento respecto de distintos parámetros (cien-

tíficos, tecnológicos, económicos, sociales, políticos, culturales), nacionales e internacionales, susceptibles de influir en la problemática de la gestión universitaria;

- el fortalecimiento de sus habilidades de análisis crítico de ese particular

debe cumplir con sus misiones, en particular en lo que concierne a su contribución al desarrollo nacional;

- sus esfuerzos por estimular la investigación sobre la universidad y, de manera más amplia, la educación superior;



medio cultural y organizacional que constituye un establecimiento universitario;

- la comprensión de las interrelaciones entre la universidad, el medio socioeconómico, político y cultural, a nivel nacional e internacional;
- el afianzamiento del sentido de servicio a la comunidad y de valores de ética pública en el contexto en el cual la universidad

• una percepción clara, estimulante y operativa del papel que deben jugar las universidades en la promoción de una integración profunda de los países de América.

Para el cumplimiento de dichos objetivos se seleccionaron un conjunto de contenidos organizados en doce unidades temáticas, cuyos títulos fueron los siguientes:

**Tema 1.** Estilos de desarrollo y de crecimiento económico.

**Tema 2.** Políticas públicas y políticas educativas.

**Tema 3.** Teorías, prácticas y procesos de institucionalización.

**Tema 4.** La universidad como organización.

**Tema 5.** Organización y gestión de la distribución de conocimiento.

**Tema 6.** Organización y gestión de la producción de conocimiento.

**Tema 7.** Organización y gestión de la extensión.

**Tema 8.** Los recursos humanos para la gestión universitaria.

**Tema 9.** Políticas de financiamiento de los sistemas educativos y de la educación superior en particular.

**Tema 10.** Gestión financiera.

**Tema 11.** La evaluación y la acreditación institucional.

**Tema 12.** Planificación estratégica.

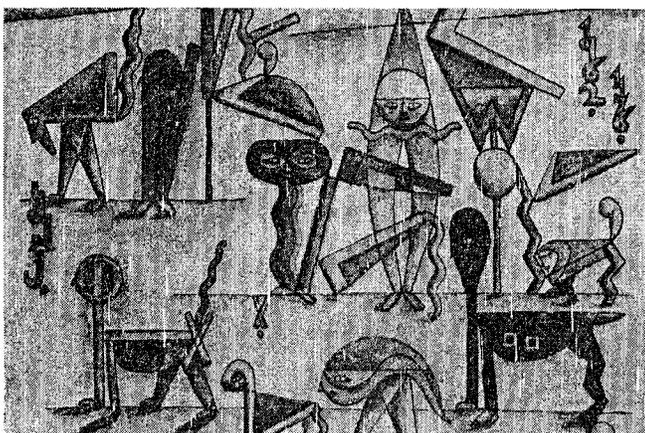
Asimismo, se establecieron tres instancias de formación. La primera es un curso base o teórico de aproximadamente un mes de duración, la segunda implica la redacción de un trabajo profesional que supone la reflexión y propuesta de solución de un problema de gestión universitaria y la última es la realización de una pasantía de aproximadamente dos semanas en universidades de Canadá o Estados Unidos.

Quince funcionarios de universidades nacionales y extranjeras, públicas o privadas, fueron seleccionados para participar de esta experiencia. Entre los re-

\* Miembro del Comité Coordinador en representación de la UBA.

quisitos exigidos para la postulación se estableció ejercer alguna función de alta dirección en una universidad y tener la autorización y patrocinio del rector de su institución.

El trabajo desarrollado por profesores, alumnos y organizadores fue sumamente fructífero. En términos de los organizadores, implicó un desafío el compartir la responsabilidad del diseño y gestión del curso entre universidades con lógicas diferentes, públicas y privadas. Para los docentes, la posibilidad de trabajar con un grupo con amplia experiencia en la gestión de instituciones de nivel superior que enriqueció su tarea. Finalmente, para los participantes im-



plicó la posibilidad de reflexionar sobre su práctica, incorporar conceptos y categorías de análisis sobre el fenómeno universitario, conocer la realidad de otras instituciones, compartir problemas y recoger experiencias exitosas de otras universidades y crear lazos de solidaridad y de amistad

entre las universidades, más allá de las relaciones meramente formales.

Con este curso se inician las acciones del IGLU en el Cono Sur, que aspiramos se multipliquen en todo el país con el mismo nivel de éxito que tuvo esta primera experiencia. □

## Sociedad y universidad

Organizado por la Universidad del Salvador, del 18 al 22 de octubre se realizó en Buenos Aires el simposio "Sociedad y Universidad en el siglo XXI. Aporte de las universidades a la integración continental", en el que participaron especialistas de universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas.

## Seminarios en el contexto del Mercosur

El Ministerio de Cultura y Educación ha propuesto, dentro de las actividades del Mercosur, realizar seminarios sobre el área universitaria. Las temáticas a desarrollar desde una perspectiva regional, son las siguientes:

### 1. Autonomía y responsabilidad universitaria

Fecha: noviembre de 1993

Temática: La relación de las universidades con los

gobiernos nacionales en el marco de las reformas estructurales de los Estados.

### 2. Planeamiento, evaluación y gestión universitaria

Fecha: segundo trimestre de 1994

Temática: Se analizarán los sistemas de evaluación vigentes en los países y en las universidades de los países de la región.

### 3. Organización y gobierno de las universidades

Fecha: tercer trimestre de 1994

Temática: Se discutirá la aparente antinomia y las formas de resolución que se presenta entre, por un lado, la democracia y la participación de la comunidad universitaria en el gobierno, gestión y la administración de las instituciones universitarias y, por otro, la necesaria eficacia del moderno *management* que también se aplica en estas instituciones.

### 4. Experiencia de programas de mejoramiento de la calidad universitaria

Fecha: cuarto trimestre de 1994

Temática: Se trata de debatir los alcances y el impacto de los programas de mejoramiento de la calidad que se hayan desarrollado en las instituciones durante los últimos años. □

## III Seminario sobre evaluación de la calidad

Auspicio: Universidad Nacional de Mar del Plata.  
Fecha probable: entre el 15 de noviembre y el 15 de diciembre de 1993.

Lugar de realización: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Duración: dos o tres días.

## Investigación y evaluación

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires llevó a cabo, del 19 al 22 de octubre en Tandil, el seminario de posgrado "Curriculum universitario: investigación y evaluación", a cargo de Alicia de Alba (UNAM, México). El temario cubrió los siguientes tópicos: 1) el campo del curriculum: génesis y desarrollo; 2) origen y desarrollo del campo del curriculum; 3) investigación y evaluación curricular, y 4) el curriculum universitario: problemáticas, retos y perspectivas.

informaciones

## Regionalización universitaria en Cuyo

La Interregional Cuyo de Universidades -creada en 1986 y a la cual se integró en un primer momento la Universidad de La Rioja y, luego, la Universidad de Río Cuarto- ha previsto un plan de acción colectiva en diversas áreas. Así, se programa un posgrado conjunto a partir de 1994 y se prevén becas para pasantías de alumnos de unas universidades en otras, así como el intercambio de docentes. Ya se ha practicado la planificación conjunta de carreras, de manera de evitar superposiciones en la misma área geográfica, lo cual constituye una medida muy destacable. También se dispuso la realización conjunta de Ferias de Orientación para alumnos de nivel medio, en cada universidad, con presentación de stands de todas en cada caso. De esa manera, el alumno de últimos cursos de educación media tie-

ne información acabada sobre la oferta existente, no sólo en su lugar de origen, sino en toda la región, de una sola vez y con coordinación entre las diferentes instituciones.

Puede destacarse, asimismo, que la coordinación ha tenido consecuencias en la legislatura de Mendoza, que inició actividades de integración regional y requirió el apoyo universitario en aspectos técnicos y culturales. También vale mencionar la estrecha relación establecida con universidades chilenas, iniciada por iniciativa de la Universidad de Cuyo y que actualmente se extiende por todo el "nuevo Cuyo".

De tal manera, entonces, el acuerdo firmado en San Juan para coordinación -que incluye al Ministerio- se apoya sobre una larga tradición. Se ha previsto una representación de las universidades privadas y no

tiene poder decisorio, sino de indicación y sugerencia. Su actividad apenas comienza, por lo que aún no puede hacerse una evaluación.

Del proceso iniciado en 1986 (por una indicación del CIN que sólo la Zona de Cuyo asumió), es posible señalar como dificultades las que surgen de las diferencias presupuestales entre universidades, de divergencias políticas entre sus respectivas autoridades (partidos diferentes) o de resistencias internas de su personal (por ejemplo, insistencia en abrir una carrera que ya existe en otro sitio). Los aspectos positivos ya fueron apuntados y esperamos que el nuevo protocolo que se ha firmado ayude a profundizarlos, aunque es innegable que complejiza el proceso desinstitucional pues hay más actores, incluyendo empresarios y gobiernos provinciales. □

## Especialización y maestría en Política y Gestión

El Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires ha elaborado en el marco del programa de investigación y docencia sobre Educación Superior un proyecto de posgrado en Política y Gestión de la Educación Superior. Incluye un curso de especialización y otro de maestría y se desarrolla en interrelación con varias facultades de la UBA. Estará además abierto para el resto de las universidades argentinas y tiene por objeto, entre otros, la capacitación de sus cuadros directivos y docentes.

becas

### ALEMANIA

Se trata de becas de perfeccionamiento de un año de duración, con posibilidades de prórroga, en todas las disciplinas científicas, así como en música y artes plásticas.

Las becas se conceden para perfeccionamiento en universidades y escuelas

superiores técnicas y en escuelas superiores de música y arte.

Accesibles a universitarios argentinos graduados, de hasta 32 años de edad (no cumplidos en el momento de comenzar la beca). Para una beca integrada (beca sandwich) el límite de edad es de 35 años. Estas becas son para reali-

zar el doctorado en una universidad argentina y comprenden estudios *sur place* sin beca y una estadía de estudio financiado por la DAAD en Alemania.

• Monto de las becas: cuota mensual de DM 900 a DM 1490. Gastos de viaje (ida y vuelta) y aportes varios; eventualmente, cursos de idioma.

• Condiciones: a) confirmación de una vacante de estudios en Alemania; b) promedio universitario no inferior a siete (en escala de notas del 0 al 10) o Bueno (en otras escalas), y c) *curriculum vitae* completo.

• Informes: para averiguar requisitos y otros datos, comunicarse a los telé-



fonos 771-5054/9 o concurrir directamente a la Embajada Alemana, ubicada Villanueva 1055, (1426) Buenos Aires. Dirección Postal: Casilla de Correo 2979, (1000) Buenos Aires.

## MEXICO

Para conocer sobre becas relacionadas con México, solicitar informes, entre marzo y abril, en la sede de la Embajada de México en

Buenos Aires, Larrea 1230, o bien comunicarse a los teléfonos 825-7243 y 824-7061/64.

Los cursos comienzan en los meses de setiembre y tienen una duración de un año, con posible prolongación a dos.

## BRASIL

La Embajada de la República Federativa del Brasil informa que el gobierno de ese país ofrece para el año

académico 1994, a través del "Programa de Estudiantes - Convenio de Post-Graduación", vacantes y becas de estudio en todas las áreas en cursos de nivel de Maestría y Doctorados. Los graduados deberán tener el conocimiento suficiente para ser aprobados en un examen escrito de idioma portugués.

La beca consiste en la vacante y una suma que se ajusta cada año, equivalente al sueldo de un profesor adjunto. Para mayor información dirigirse al Sector Cultural de la Embajada del Brasil, Cerrito 1350, 4º piso, de lunes a viernes de 9:30 a 12:30.

## ESPAÑA

Los informes sobre becas otorgadas por instituciones españolas se obtienen en la Oficina Cultural de de la embajada de ese país, ubicada en la calle Paraná 1159. Teléfonos: 812-0024 al 28. Es conveniente comunicarse en los primeros meses del año.

## JAPON

Los informes sobre becas podrán ser solicitados en el Centro Cultural e Informativo de la Embajada del Japón ubicado en la calle Paraguay 1126, Buenos Aires. Teléfonos: 476-3111 ó 372-8508. Horario de atención: 9:30 a 13 y de 14 a 17.

Asimismo, el gobierno del Japón ofrece cursos de diverso tipo.

Lugar de inscripción: JICA, Ricardo Rojas 401, P.B., Buenos Aires. Teléfonos: 311-0514 y 312-8926/8344. □

## direcciones

### Instituciones de la Comunidad Económica Europea

• Bélgica, Comisión de las Comunidades Europeas  
Dirección General - Relaciones Exteriores  
Rue de la Loi 200  
1049 Bruselas - Bélgica.  
Tel: 2/2360644 - Fax: 2/2360423

• Chile, Delegación de la Comisión de las Comunidades Europeas  
Avenida Américo Vespucio SUR 1835  
Casilla 10093  
Santiago 9 - Chile.  
Tel: 2/2060267 - Fax: 2/2282571

• México, Delegación de la Comisión de las Comunidades Europeas  
Paseo de la Reforma, 1675  
Lomas de Chapultepec - (C.P.11000) México, D.F. - México.  
Tel: 5/5403345 al 47 - Fax: 5/5406564

• Uruguay, Delegación de la Comisión de las Comunidades Europeas  
Edificio Artigas, piso 1  
Calle Rincón 487 - Montevideo - Uruguay  
Tel: 2/963744 - Fax: 2/953653. □

## Informaciones sobre otras becas

Para obtener datos sobre otras becas se sugiere acudir a las siguientes instituciones:

• Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, Dirección de Cooperación, Departamento de Becas. Leandro N. Alem 449, 2º piso, (1083) Buenos Aires. Teléfonos: 315-3280 al 86. Fax: 315-3278.

• Fundación Aragón, en la Avenida Córdoba 1345, Buenos Aires. Teléfonos: 41-1090, 814-4072 y 42-9833.

# Colaboraciones

Los trabajos con pedido de publicación deben remitirse al Director de la revista, Casilla de Correo 333, Sucursal 12 (B), C.P.1412, Buenos Aires, Argentina, Fax.541-8037001, observando estas recomendaciones:

## 1

Deben presentarse dos copias mecanografiadas a doble espacio o, para los trabajos realizados en computadora, una copia impresa y otra en diskette.

## 2

Considerando páginas de 70 espacios por 30 líneas, los artículos y ensayos deben medir aproximadamente 15 páginas; en reseñas y otras colaboraciones breves la extensión no debe exceder las tres páginas.

## 3

Los cuadros, gráficos, mapas, etc. se presentarán en hojas separadas del texto, numerados y titulados. Los gráficos y mapas se presentarán confeccionados para su reproducción directa.

## 4

Toda aclaración respecto del trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante asterisco

remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.

## 5

Las citas al pie de página se numerarán correlativamente y observarán el siguiente orden:

- a) nombre y apellido del autor;
- b) título de la obra, en bastardilla o subrayado;
- c) volumen, tomo, etc.;
- d) editor;
- e) lugar y fecha de publicación;
- f) número de página.

Cuando se trate de un artículo se lo mencionará entre comillas, subrayándose el libro, revista o publicación donde haya aparecido.

## 6

Si se incluyera bibliografía, se la insertará al final del trabajo, ordenada alfabéticamente por autor, colocando primero el apellido y luego la inicial del nombre.

## 7

Los trabajos son sometidos a evaluación de la Dirección y el comité de Redacción y de árbitros anónimos. La revista no se compromete a mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.

## 8

En ningún caso serán devueltos los originales.

# EXPOCIENCIA 93

La Universidad de Buenos Aires abre sus puertas a la sociedad en el acontecimiento científico, tecnológico y cultural del año: EXPOCIENCIA 93.

En stands, paneles, experiencias de demostración, mesas redondas sobre temas de actualidad (violencia, privatización de la salud, medio ambiente, entre otros), sala de computación y TV abierta, los investigadores de la UBA expondrán los resultados de sus trabajos. Además habrá espectáculos culturales, todos los días a partir de las 20.

Entre el miércoles 17 y el martes 23 de noviembre, en la Facultad de Ingeniería (Las Heras y Azcuénaga), de 14 a 22, la UBA se propone intercambiar con el resto de la comunidad las fascinantes experiencias de la ciencia y la tecnología.



Secretaría de Ciencia y Técnica  
Universidad de Buenos Aires

# PROPUESTA EDUCATIVA

es una publicación independiente, para temas vinculados con la temática educativa. La responsabilidad y dirección está a cargo del equipo de investigación del Area de Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Directora: Dra. Cecilia Braslavsky

Publicada por MIÑO Y DAVILA EDITORES  
Bolívar 547 - Tel. 342-2474  
1066 Capital

## Cuadernos de Pedagogía

- REVISTA MENSUAL DE EDUCACIÓN
- Director *Fabrizio Caivano*
- Distribuye en Argentina MIÑO Y DAVILA

**Espacios**  
de crítica y producción

PUBLICACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA)

Comité de Redacción

Jorge Dotti, José Sazbon, Gladys Palau y Pablo Gentili

Asesor de redacción y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción individual es de \$14 y la institucional de \$28. Exterior, agregar \$6. Los pagos deben efectuarse mediante cheque a la orden de Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria, Puan 480, (1406) Buenos Aires, Argentina. Editores responsables María Inés Vignoles y Carlos Dámaso Martínez

editorial  
***Nueva Sociedad***

Revista Nueva Sociedad núm. 124  
EL TRABAJO EN LA ENCRUCIJADA

Revista Nueva Sociedad núm. 125  
INTEGRACION NACIONAL Y  
GLOBALIZACION

del  
***Fondo Editorial***

Perry Anderson - Norberto Bobbio  
SOCIALISMO, LIBERALISMO,  
SOCIALISMO LIBERAL

Rainer Dombois - Ludger Pries  
MODERNIZACION EMPRESARIAL  
Tendencias en América Latina y Europa



Distribuidor exclusivo en la República Argentina

**FONDO DE CULTURA ECONOMICA**

Suipacha 617; 1008 Buenos Aires

Te. (01) 322-9063/0825 • Fax (01) 322-7262

Abbate & Cobas

# UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

## Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

---

### POSGRADOS PROGRAMADOS PARA 1994

#### **I. Se inician el próximo año**

DERECHO DE FAMILIA

Director Académico: Dra. María Josefa Méndez Costa

DERECHO PROCESAL

Director Honorario: Dr. Augusto M. Morello

CRIMINOLOGIA

Director Académico: Dr. Carlos Elbert

DERECHO PENAL

Director Honorario: Dr. Carlos Creus

DERECHO LABORAL

Comité Directivo

DERECHO ADMINISTRATIVO

Director: Dr. Jorge Barracuirre

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES

(CON ORIENTACIONES EN SOCIOLOGIA DEL DERECHO, SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION Y SOCIOLOGIA POLITICA)

#### **II. Continúan en el próximo año**

DERECHO DE DAÑOS

Director: Dr. Jorge Mosset Iturraspe

DERECHO BANCARIO

Director: Dr. Eduardo Lassaga

DERECHO AGRARIO

Director: Dr. Fernando P. Brebbia

### PROYECTOS DE INVESTIGACION EN MARCHA (CAL.92-94)

- Fuerza vinculatoria y frustración del fin del contrato. Director: Benjamín Pablo Piñón.
  - La comunidad local en un desarrollo desde la descentralización y participación, una investigación teórico-exploratoria. Director: Víctor Fernández.
  - Elección social y federalismo. Directora: Graciela Barranco de Busaniche.
- La cuestión regional en la problemática del Estado. Estudio comparado desde el Estado Provincial Santafesino en los gobiernos de Luciano Molinas y Manuel de Iriondo, 1932/1935 y 1939/1941.  
Director: Darío Macor.

### PROYECTOS DE ACTIVIDADES ESPECIALES (CAL.92-94 Y 93-94)

1. Seminario Permanente de Ciencias Sociales.
2. Formación de Investigadores en Ciencias Sociales.
3. Apoyo técnico para la formación de Investigadores en Ciencias Sociales.

Estos proyectos están dirigidos a la formación de becarios estudiantes y graduados del Programa de la Secretaría de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Nacional del Litoral, y comprenden actividades de formación en epistemología y de detección de necesidades y recursos institucionales para la realización de las CIENTI-BECAS.

## FUNDACION JOSE MARIA ARAGON

La Fundación José María Aragón es una entidad de bien público, de reconocida trayectoria y prestigio en el país y en el exterior, que fuera fundada por el ingeniero José M. Aragón hace 30 años.

El ingeniero Aragón fue un empresario de éxito - constructor de muchas de las rutas del país, creador de distintas empresas en el rubro de la construcción y que asimismo perteneció al grupo fundador de Acindar, que dejó un importante legado a la fundación que él creara, con el mandato de trabajar en pos de la difusión de la educación superior científica y técnica y de la investigación en dichas áreas.

La FJMA opera un Banco de Datos dotado de los más modernos equipos de computación, impresión, etc., que contiene información sobre:

1) Oferta de becas, subsidios y otras ayudas financieras para realizar estudios e investigaciones, a nivel mundial. Contiene aproximadamente unos 1500 registros, englobando asistencia financiera por alrededor de 20 millones de dólares. Usualmente también dispone de los formularios de aplicación de las becas, que son enviados regularmente por las instituciones otorgantes.

2) Cursos de postgrado y especialización en todo el mundo, abarcando todas las áreas temáticas. Como complemento, la FJMA posee unos mil catálogos de universidades e institutos de enseñanza a disposición de los interesados.

3) Base de datos especializada en cursos cortos en técnicas bancarias y financieras, conectada con las 250 más importantes instituciones de capacitación en el rubro en todo el mundo. Esta base de datos está especialmente dirigida a los responsables de la capacitación del personal superior y técnico en bancos e instituciones financieras.

Como complemento de este servicio, la FJMA ofrece un servicio de newsletter quincenal en la materia (eventos, videos de capacitación, visitas, etc.) vía fax.

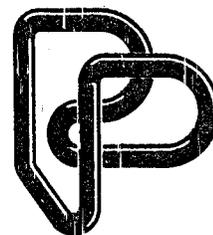
4) Base de datos de fundaciones argentinas. El propósito de esta base es difundir las distintas fuentes de filantropía institucional que existen en el país. Es frecuentemente consultada por personas que buscan ayuda, entidades del exterior, oficinas de gobierno, investigadores, etc.

### • Cómo se accede a los servicios de la FJMA

Los interesados en acceder a los servicios de la Fundación pueden concurrir a las oficinas centrales o bien comunicarse por correo, fax o teléfono.

### FUNDACION JOSE MARIA ARAGON

Avenida Córdoba 1345, 9º piso, Buenos Aires, Argentina. Teléfonos 811-1090 y 811-1067 - Fax 814-4072



**CIEPP**

**Centro Interdisciplinario Para  
el Estudio de Políticas Públicas**  
(Investigación, consultoría y  
docencia de posgrado)

### Ultimas publicaciones

#### Documento de trabajo

- LO VUOLO, R.: *El Estado de Bienestar en la Argentina contemporánea. Una visión global.* Documento Nº 9, Buenos Aires, 1993.
- GOLBERT, L. Y TENTI, E.: *Estructura social y pobreza en la Argentina: escenario de los 90.* Documento Nº 8, Buenos Aires, 1993.
- BARBEITO, A. Y LO VUOLO, R.: *La capacidad de recursos, el uso de fondos, y la dinámica del sistema de políticas sociales en Argentina.* Documento Nº 7, Buenos Aires, 1992.

#### Libros

- BARBEITO, A. Y LO VUOLO, R.: *La nueva oscuridad en la políticas sociales.* CIEPP/Miño y Dávila, en prensa.
- TENTI FANFANI, E. (comp.): *Universidad y Empresa.* CIEPP/Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993.
- ISUANI, E. Y SAN MARTIN, J.: *La reforma provisional argentina.* CIEPP/Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993
- GOLBERT, L., LUMI, S. Y TENTI FANFANI, E.: *La mano izquierda del Estado.* CIEPP/Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.
- BARBEITO, A. Y LO VUOLO, R.: *La modernización excluyente.* CIEPP/UNICEF/LOSADA, Buenos Aires, 1992.
- ISUANI, E., LO VUOLO, R. Y TENTI FANFANI, E.: *El Estado Benefactor: un paradigma en crisis.* CIEPP/Miño y Dávila, Buenos Aires, 1991.

Pueyrredón 510 - 3º A (1032)

Buenos Aires.

Tel/fax: (54) (1) 961-8153/963-3399

Email: rpgolber@criba.edu.ar



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

HOJA POR HOJA

LOS MEJORES LIBROS

**AIQUE**  
GRUPO EDITOR



## EL PUNTO JUSTO EN EDUCACION

Toda la pedagogía y los textos de hoy.  
Conozca nuestros libros. Comuníquese con nosotros.

Mendez de Andes 162 (1405) Buenos Aires - Argentina FAX: 54-1-982-0193 TEL: 982-0194-2551

AUSPICIO

La Universidad Nacional de Salta  
saluda la aparición de la revista  
Pensamiento Universitario.

# DELITO *y* sociedad

Revista de Ciencias Sociales

Año II - Nº 3 - 1er. semestre de 1993

## Sumario

- Juan Pegoraro: **De la teoría social al control social**
- Matthews - Young: **Reflexiones sobre el Realismo Criminológico**
- van Swaaningen - uit Beijerse: **Las paradojas en el sistema penal**
- Michel Foucault: **Poder, derecho, verdad**

## Avances de investigación

- Gruart - Morales: **Delito económico y acumulación de capital**
- Herbel: **Operatividad del sistema penal...**

Entrevista a Juan Carlos Marín: **El no-delito, ¿tan sólo una ilusión?**

## Organismos de Derechos Humanos

Amnistía Internacional

MEDH

- Comentarios de libros
- Estadísticas sociales

Argentina \$7  
Exterior U\$S10



# Universidad Nacional de Cuyo

---

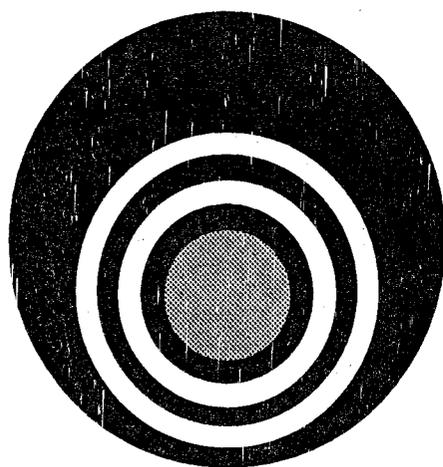
**A la vanguardia  
de la educación  
superior en la región  
de Cuyo.**

---

Adhiere al lanzamiento  
de la revista  
**Pensamiento Universitario**

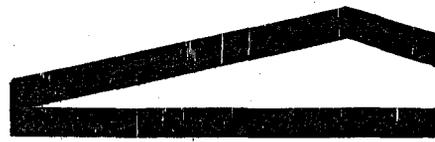
**Universidad Nacional de Cuyo**  
Centro Universitario,  
Parque General San Martín  
5500 Mendoza,  
República Argentina.  
Tel. (061) 253251, 231132  
Fax. 54.61 380150  
Telex 55267 MEDOZ AR

# FUNDACION DEL SUR

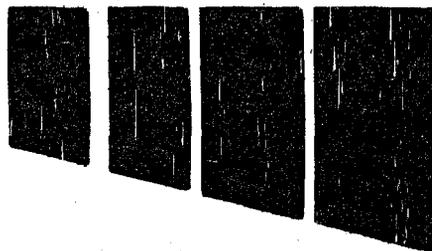


UN LUGAR POSIBLE  
PARA TRABAJAR  
JUNTOS.

SEDE BUENOS AIRES: COCHABAMBA 449 (1150), CAPITAL FEDERAL.  
TEL / FAX: 361-8549 307-0545. TELEX: 18348 CEMOS AR.



UNQUI



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
QUILMES

---

La Universidad Nacional de Quilmes  
saluda esta importante iniciativa

---

ROQUE SAENZ PEÑA 180 - BERNAL

# SOCIEDAD

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

## Desafíos de la universidad en una época de cambio

Oteiza / Krotsch / Brunner /  
Abramzon-Borsotti / Hidalgo

La ciencia política en el fin del siglo:  
Tonelli-Aznar

Recepción de Durkheim en la Argentina:  
Barbé

- Notas de investigación • Reseñas
- Revistas • Informaciones

# 3

OCTUBRE DE 1993 - \$ 10

## INDICE DE ILUSTRACIONES

- Tapa: *Drago* (1927), acuarela, 23.5 x 22 cm  
Página 1: *Ruinas* (1950), acuarela, 35 x 50 cm  
Página 6: *Dos* (1918), acuarela, 15 x 15 cm  
Página 13: *Dos anjos* (1915), acuarela, 36 x 27 cm  
Página 19: *Reptil que Sube* (1920), acuarela, 10 x 23.5 cm  
Página 21: *Ofrenda Cuori* (1915), acuarela, 30.5 x 9.5 cm  
Página 25: *Ciuda Lagui* (1939), acuarela, 37.5 x 52 cm  
Página 35: *Barreras Melódicas* (1948), acuarela, 35 x 50 cm  
Página 43: *Pan Arbol* (1954), acuarela, 35.5 x 23.5 cm  
Página 44: *Kuasi Fro miti* (1961), témpera, 22 x 17 cm  
Página 47: *Hia tu pre ver* (1962), témpera, 22.5 x 30 cm  
Página 49: *Mi pray per to min guardianjo* (1962),  
témpera, 38 x 28 cm  
Página 50: *Mui wile con yu* (1962), témpera, 28 x 38 cm  
Página 53: *San Francisco* (1917), acuarela, 37 x 23 cm  
Página 55: *Las cuatro* (1922), acuarela, 9.5 x 24.5 cm  
Página 79: *Pegaso del Sol* (1922), acuarela, 15.5 x 21 cm  
Página 80: *Cruz*, madera-acuarela, 62 x 32.5 cm  
Página 82: *Vuel Villa* (1936), acuarela, 34 x 40 cm  
Página 85: *Fiordo* (1943), témpera, 35 x 50 cm  
Página 86: *Casi Plantas* (1946), témpera 35 x 50 cm  
Página 88: *Celdas Difíciles* (1948), acuarela, 40 x 35 cm  
Página 89: *Pan Altar*, madera-acuarela, 78 x 46 cm  
Página 90: *Proyecto Fachada Delta* (1954), 26 x 36 cm  
Página 92: *Grafía* (1961), témpera, 22 x 17 cm  
Página 94: *Rótulo* (1960), témpera, 48 x 56 cm  
Página 95: *Kon mil per prayn to you...* (1962),  
témpera, 28 x 38 cm  
Página 97: *Min main ya* (1962), témpera, 28 x 38 cm  
Página 98: *Donia Bona Micaela* (1962), 28 x 38 cm  
Página 99: *Rocas Lagui* (1933), acuarela, 40 x 55.5 cm  
Página 104: *Domus Aurea...* (1962), témpera, 23 x 30.5 cm  
Página 105: *Gaili Mui Wile...* (1962), témpera, 22.5 x 30 cm  
Página 107: *Jefa* (1923), acuarela, 26 x 26 cm

# XUL SOLAR

Las ilustraciones empleadas en esta edición son trabajos de Xul Solar, sin duda desmerecidas por nuestro rudimentario sistema de reproducción que, entre otras limitaciones y salvo en la tapa, no accede al color.

Se trata, de todos modos, del homenaje a una figura central de la plástica en la Argentina.

Sin embargo, y por encima de la extraordinaria importancia de su obra y de su opiniones en ese territorio, no querríamos incurrir en el error de ver en Xul Solar nada más que al pintor que en él habitó. Con todo rigor, entonces en una suerte de homenaje combinado y atemporal, podría decirse que -pintor, escultor, poeta, lingüista, constructor, matemático, astrólogo, creador por excelencia- a Xul Solar nada de lo humano le fue extraño. De extraordinaria versatilidad, incursionó en prácticamente todos los saberes y lo hizo siempre desde una perspectiva de innovador, de no aceptación de los límites. Inventó idiomas, creó religiones, trastocó reglas de juegos milenarios, apasionado creyente en la reencarnación, escribió un relato (*Los signos*) con sus incursiones por el otro mundo, transformó cuanto convención se le puso por delante y nada pudo apartarlo de su búsqueda irrenunciable de lo universal.

Xul Solar nació el 14 de diciembre de 1887 en San Fernando, Provincia de Buenos Aires, y murió muy cerca de allí, en el Tigre, el 9 de abril de 1963.

Afortunadamente, la Fundación Pan Klub creó, pocos años atrás, el Museo Xul Solar, un espacio donde, además de poder contemplar gran parte de los trabajos del artista, el visitante alcanza a "respirar" la atmósfera de su mágica presencia.\*

O.P.

\* El Museo Xul Solar tiene su sede en Laprida 1212, (1425) Buenos A Argentina.